

الحريــات المتســاوية

حقوق المرأة بين الديمقراطية - الليبرالية وكتب التربية الإسلامية



وليد سالم   إيمان الرطروط



الحريـــات المتســـاوية

حقوق المرأة بين الديمقراطية - الليبرالية وكتب التربية الإسلامية

وليد ســالم   إيمان الرطروط

مواطـــن، المؤسســة الفلسـطينية لدراســة الديمقراطية
رام الله – فلسطين

٢٠٠٨

Equal Rights: Women's rights between Liberal Democracy, and the Palestinian Islamic Curricula

Walid Salem   Iman Ratrout

P.O.Box: 1845 Ramallah, Palestine
2008

ISBN: 978-9950-312-46-3

This book is published as part of an agreement of cooperation with the Chr. Michelsen Institute - Norway

مواطن، المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية

ص.ب ١٨٤٥، رام الله، فلسطين

هاتف: ٢٩٥١١٠٨ -٢ -٩٧٠+، فاكس: ٢٩٦٠٢٨٥ -٢ -٩٧٠+
البريد الالكتروني: muwatin@muwatin.org
٢٠٠٨

صورة الغلاف: للفنانة مروة كردية

يصدر هذا الكتاب ضمن اتفاقية تعاون مع مؤسسة كريس مكلسن – النرويج

تصميم وتنفيذ مؤسسة ناديـــا للطباعة والنشر والإعلان والتوزيع
رام الله – هاتف ٢٩٦٠٩١٩ – ٠٢

المحتويـــات

مدخل

من المثير للانتباه أن الدراسات الفلسطينية حول حقوق المرأة في المناهج المدرسية لم تتطرق حتى الآن إلى تلك الحقوق في الكتب المدرسية المتعلقة بالتربية الإسلامية.

وفي سياق الإعداد لهذه الدراسة، تم العثور على دراسة لمركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان عن "**حقوق الإنسان في مناهج التعليم الديني العالي في فلسطين**" (مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٣)، ولكن لا شيء عن المناهج المدرسية للتربية الإسلامية.

وقد عالجت الدراسات المختلفة عن المناهج منهاج التربية المدنية كما فعل مركز إبداع المعلم ومؤسسة ألفا، أو عالجت الخطة العامة للمناهج كافة كما فعل مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان (٢٠٠٠)، كما أن أوراقاً مختلفة منها ما هو للكُتاب علياء العسالي (٢٠٠٤)، وإسراء أبو عياش (٢٠٠٦)، ومي عمر نايف (٢٠٠٤)، وتفيده الجرباوي (٢٠٠٣)، وعيسى أبو زهيرة (٢٠٠١)، ومشهور الحبازي (في رده على تفيده الجرباوي: دون تاريخ)، قد عالجت المناهج كافة عدا منهاج التربية الإسلامية (انظر/ي قائمة المراجع)، فيما توجهت خولة الشخشير-صبري لدراسة "اللامساواة" في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين" (مواطن، ٢٠٠٠)، وقامت لميس أبو نحلة بدراسة "التعليم

والتدريب المهني والتقني في فلسطين من منظور تخطيط ودمج النوع الاجتماعي" (مركز الدراسات النسوية وبرنامج دراسات المرأة، ١٩٩٦)، وكتبت إصلاح جاد نقداً لدراسة مركز إسرائيل–فلسطين للأبحاث والمعلومات (IPCRI) حول "تحليل وتقييم المناهج الفلسطينية الجديدة: مراجعة الكتب المدرسية الفلسطينية وبرامج تعليم التسامح للصفوف من الخامس إلى العاشر" (**الأيام**، ٢٠٠٦/٨/٢٤)، كما كتبت عن "النوع الاجتماعي والتربية ضرورة أم إملاء دولي؟" (مركز إبداع المعلم، ٢٠٠١).

وقد اختارت هذه الدراسة ملء هذا الفراغ في دراسة حقوق المرأة في المناهج الفلسطينية للتربية الإسلامية، من خلال المقارنة بين منظور الديمقراطية الليبرالية ومنظور مناهج التربية الإسلامية لهذه الحقوق، متسائلة عن مدى عكس المناهج الفلسطينية للتربية الإسلامية مفهوم الحريات المتساوية لكل من الرجل والمرأة، وهو مفهوم تدعو إليه الديمقراطية الليبرالية، والإسلام الذي كرم المرأة بالقدر نفسه الذي كرم فيه الرجل: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا" (**القرآن الكريم، الحجرات**: ١٣).

والدراسة بحالتها هذه لا تمثل دراسة في النص الديني من قرآن وسنة، ولكنها تتناول نصوص الشريعة ونصوص مناهج التربية الإسلامية، بما هما عمل بشري وضعي من صنع علماء في الدين الإسلامي، وطالما هما إنتاج بشري، فإنهما يفتقران إلى العصمة والكمال المطلق.

ومن أجل بحث حقوق وحريات المرأة في مناهج التربية الإسلامية، تستند الدراسة إلى الكتابات عن الديمقراطية الليبرالية بما فيها الكتابات الفلسطينية لسعيد زيداني، وسري نسيبة، وآخرين في هذا الصدد، وكذلك الكتابات الإسلامية التي تؤول النص الديني بما يتسق كلياً أو جزئياً مع مفاهيم الديمقراطية الليبرالية. كما تعود الدراسة إلى وثيقتين ديمقراطيتين ليبراليتين فلسطينيتين هما: وثيقة الاستقلال (١٩٨٨)،

ومشروع النظام الدستوري للسلطة الوطنية في المرحلة الانتقالية المعد من الدكتور أنيس القاسم، رئيس اللجنة القانونية بالمجلس الوطني الفلسطيني العام ١٩٩٣، وتقارنهما مع خطط المناهج المعدة من الدكتورة فتحية نصرو (١٩٩٣)، فالدكتور إبراهيم أبو لغد (١٩٩٦)، ثم أخيراً بالخطة العامة للمناهج الصادرة عن مركز تطوير المناهج العام ١٩٩٨. وفي سياق هذه المقارنة، ستكون هنالك إشارات إلى نصوص القانون الأساسي للسلطة الوطنية الفلسطينية بصيغته الأخيرة للعام ٢٠٠٢، وكذلك لمشروع دستور الدولة الفلسطينية وتعديلاته المختلفة حتى العام ٢٠٠٣.

وتبحث الدراسة كل ما تقدم في خمسة فصول، حيث أن الفصل الأول يقارن بين الحريات المتساوية بين الديمقراطية الليبرالية والكتابات الإسلامية القريبة من الفهم الديمقراطي-الليبرالي، فيما يقارن الفصل الثاني بين الحريات المتساوية للمرأة بين الديمقراطية الليبرالية والكتابات الإسلامية المذكورة، منتهياً بتحديد القضايا الإشكالية بشأن حريات المرأة المتساوية في الشريعة الإسلامية، ويقترح إجابات تتناسب مع مفاهيم الديمقراطية الليبرالية عليها.

أما الفصل الثالث، فهو يتناول الحريات المتساوية للمرأة في خطط المناهج الفلسطينية للأعوام ١٩٩٣، و١٩٩٦، و١٩٩٨، بالمقارنة مع وثيقة الاستقلال والنصوص المختلفة لمشروع الدستور والقانون الأساسي، فيما يحلل الفصل الرابع قضايا الحريات المتساوية في كتب التربية الإسلامية من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الثاني الثانوي، وينتهي الفصل الخامس بفحص أثر مضامين كتب التربية الإسلامية على التحول الديمقراطي، واقتراح تغييرات على الكتب الفلسطينية المدرسية للتربية الإسلامية بشأن الحريات المتساوية للمرأة، بما يجعلها أكثر انسجاماً مع متطلبات التحول الديمقراطي في فلسطين.

لقد اختارت هذه الدراسة الكتب المدرسية للتربية الإسلامية، لما لها من دور مهم في تكوين ثقافة الفرد الفلسطيني ومفاهيمه ورؤيته للحياة. كذلك لما للتربية الدينية من أثر أساسي من التكوين الخلقي والنفسي والسلوكي للإنسان الفلسطيني. وفي هذا الإطار، يجدر التساؤل عما إذا جاءت الكتب المدرسية للتربية الإسلامية منسجمة مع مضامين وثيقة الاستقلال للعام ١٩٨٨، أم متناقضة معها كلياً أو جزئياً؟ هل شكلت كتب التربية الإسلامية جزءاً منسجماً مع الخطة العامة للمناهج، أم تم إعدادها بشكل مستقل نسبياً أو كلياً عن تلك الخطة، مما أسس لتطوير رؤية وثقافة لدى الجيل الفلسطيني الجديد (بما في ذلك حول الحريات المتساوية للمرأة) تتناقض مع الرؤى الفلسطينية العامة لبناء الديمقراطية الليبرالية في فلسطين؟ وإذا كان الجواب عن السؤال الأخير بالإيجاب: فهل تم موضوعياً الإعداد لسيطرة "حماس" على قطاع غزة العام ٢٠٠٧ من خلال مضامين الكتب المدرسية التي جرى تدريسها للأجيال الجديدة؟ وهل نحن أمام انقلاب أيضاً بشأن الحريات المتساوية للمرأة؟ أسئلة خطيرة ولا شك، ولكن علاقتها وثيقة بمسار وآليات التحول الديمقراطي في فلسطين، وتأثير المناهج التربوية في دفعه إلى الأمام أو إعاقته أو تحويل مساره إلى وجهة أخرى.

هل تدفع الكتب المدرسية للتربية الإسلامية نحو بناء سلطة الشريعة ودولة الشريعة، أو نحو بناء الدولة لكل مواطنيها رجالاً ونساء على حد سواء، مع الأخذ بعين الاعتبار أن بعض تفسيرات الشريعة لا تعطي المرأة حقوقاً متساوية في تولي رئاسة الدولة الإسلامية، أو أن تكون قاضية؟

وأخيراً، هل تنطوي التغييرات المختلفة على مشروع دستور دولة فلسطين والقانون الأساسي للسلطة لجهة إدخال عنصر الشريعة كمرجعية جزئية للسياسة والحكم، وكذلك لحقوق المرأة فيهما، على إشارة إلى حدوث انقلاب على المستوى الديمقراطي الليبرالي الذي كرسته وثيقة الاستقلال والمشروع الدستوري المعد من د. أنيس القاسم؟ هل بدأ هذا

الانقلاب إن حصل مع نشوء السلطة الوطنية الفلسطينية العام ١٩٩٤، وتكرس من خلال المسودات المختلفة للمشروع الدستوري والقانون الأساسي، وكذلك في خطة المناهج للعام ١٩٩٨؟ وهل في هذا الإطار هنالك ترابط وثيق بين التراجع عن الليبرالية الديمقراطية والحريات المتساوية عموماً، وبين التراجع عنهما بشأن حقوق المرأة وحرياتها؟

هذه الأسئلة ستظهر في سياق الدراسة، وستكون هنالك محاولات للإجابة عنها. على أن الأمرين المؤكدين حتى الآن هما: أولاً، أن مسار التحول نحو الحريات المتساوية للمرأة يرتبط وبشكل وثيق بمسار التحول الديمقراطي نحو الحريات المتساوية للجميع نساء ورجالاً، والتراجع في الثاني ينعكس على الأول وبالعكس، وثانياً، أن للمناهج، ومنها الكتب الدراسية للتربية الإسلامية، دوراً أساسياً في بناء الشخصية الإنسانية الفلسطينية وتوجهاتها نحو احترام الحريات المتساوية للجميع، ومنهم المرأة، فكراً وممارسة، أو نكران هذه الحقوق.

وختاماً، يجدر التنويه إلى أن الدراسة لم تتطرق للكتب المدرسية للتربية المسيحية لعدم أهلية الباحثين لمناقشة مضامين تلك الكتب.

وليد سالم   إيمان الرطروط

تشرين الأول ٢٠٠٧



الفصل الأول

جدل الحريات والحقوق المتساوية ما بين الديمقراطية الليبرالية والثيولوجيا الإسلامية الليبرالية



الفصل الأول

جدل الحريات والحقوق المتساوية ما بين الديمقراطية الليبرالية والثيولوجيا الإسلامية الليبرالية

الديمقراطية – الليبرالية والحريات والحقوق المتساوية

أُضيف إلى الديمقراطية بعد اقترانها بالليبرالية. بعد جديد تمثل في "الحريات والحقوق المتساوية" وبشكل عام، يمكن القول إن الديمقراطية دون ليبرالية وحقوق وحريات متساوية قد تنتج نظاماً استبدادياً بعد الانتخابات، أو من خلال الانقلاب عليها، كما أن الحريات والحقوق الليبرالية يمكن أن تتوفر على المستوى الاجتماعي في ظل نظام غير ديمقراطي.

ولهذا، فقد كان الاقتران بين الديمقراطية والليبرالية منتجاً لوضع أفضل للبشرية، وضع يجمع بين النظام الديمقراطي وبين ضمان الحريات للمواطنين والمواطنات.

وإذ تهتم الديمقراطية بأمور تتعلق بتداول السلطة دورياً عبر الانتخابات، وفصل السلطات، وحكم القانون، وضمان التعددية، فإن الليبرالية تهتم بتوفير "شبكة الحقوق والحريات المتساوية التي من شأنها توسيع الرقعة المحمية (protected area) للأفراد والجماعات، والحد من التدخل الإكراهي للسلطة الحاكمة أو الجماعة الأكبر عدداً أو الأشد بأساً، أو تدخل أي شخص آخر" (زيداني، ١٩٩٤: ٤٣-٤٤).

على هذه الحقوق والحريات المتساوية تركز هذه الدراسة لحاجاتها، وليس على الديمقراطية وتعريفاتها وأسسها، وفي هذا الإطار يجدر السؤال أولاً عن العلاقة بين الحقوق والحريات، ثم عن العلاقة بين الحرية والمساواة من منظور ليبرالي، كمقدمة للحديث في الفصل الثاني عن حقوق وحريات المرأة المتساوية.

ولا يجمع الليبراليون على جواب واحد بشأن العلاقة بين الحقوق والحرية، إذ كتب الباحث الألماني ستيفان ميلينك "أفضّل أن أرى حقوقي كتفرع (subcategory) عن حريتي كفرد. ومن المؤكد، فإن قسماً كبيراً من الحرية التي نتمتع بها، كما يمكن أن يقال، هو نتاج لاحترام حقوق الإنسان" (ميلينك، ٢٠٠٥: ١٧).

فيما يرى الأكاديمي الفلسطيني سري نسيبة أن "الحرية هي حق من حقوق الإنسان الطبيعية". ويضيف في مكان آخر "كما أشعر أن الحرية هي من حقوق الإنسان، أشعر أيضاً بأن ثمة أشياء أخرى هي من حقه" (نسيبة، ١٩٩٥: ١٦، ٦١).

ويبدو أمامنا هنا توجهان؛ أحدهما يقول إن الحرية هي أحد الحقوق وحسب، ينضاف إليها الحق في الحياة والغذاء والسكن والصحة والتعليم وحقوق أخرى، والثاني يقول إن الحقوق هي تفرع للحرية كالحصول على حقوق التعليم والصحة والسكن والغذاء والحياة وغيرها من خلال قيامنا الحر بممارستها. وإذ أن الحسم بين هذين التوجهين ليس من أهداف هذه الدراسة، فإن القاسم المشترك بينهما يكمن في أمرين: الأول، إن كليهما (ومعهما كل الليبراليين) يجمعان على أن الإنسان كائن حر وله حقوق، والثاني، إن كليهما يريان أن حرية الإنسان وحقوقه أمران مرتبطان بالطبيعة.

ويعني الأمر الأول أن الحرية والحقوق هي للإنسان بوصفه كذلك، وليست مترتبة عن فرديته باستقلال عن إنسانيته، وفي هذا الإطار يوضح سري نسيبة "لا يوجد هنالك شيء اسمه حقوق فردية؛ أي

حقوق لي أنا كسري نسيبة: الحقوق التي أظنها حقوقاً لي أنا شخصياً هي كذلك بموجب كونها حقوقاً لأي شخص كان. فهي حقوقي لكوني إنساناً" (نسيبة، ١٩٩٥: ١٠٥).

أما الأمر الثاني، فيرتبط بما أطلق عليه فلاسفة القرنين السابع عشر والثامن عشر في أوروبا اسم "حالة الطبيعة" كحالة "سابقة للتنظيم الاجتماعي والسلطة السياسية"، أو كحالة تعبر "عما يمكن أن يكون عليه الإنسان إذا هو لم يخضع لفعل التربية ولا لسلطة قانون أو حكومة" (الجابري، ٢٠٠٦: ١٤). وفي هذه الحالة يقول جون لوك (١٦٣٢-١٧٠٤) "يولد الأمراء أرفع شأناً من الآخرين من حيث السلطة، ولكنهم والبشر أجمعين متساوون بالطبيعة، فلا الحق في الحكم، ولا فن الحكم يحملان معهما بالضرورة معرفة معينة للمسائل الأخرى، وأقلها معرفة الدين الحقيقي" (فردريش ناومان، ١٩٩٦: ٤٣-٤٤).

عند هذه النقطة يضيف جون لوك سؤالاً آخر للنقاش، وهو السؤال عن التساوي الطبيعي للبشر، وعما إذا كان مساواة في كل شيء، وما هو مصير التعددية والتنوع والحالة هذه؟ أما السؤال السابق الذي ما زال دون حل قبل سؤال جون لوك، فهو السؤال عن ماهية الحرية هذه، التي يقال إن أبناء البشرية رجالاً ونساءً يتمتعون بها بشكل متساوٍ في حالة الطبيعة.

وبالعودة إلى سري نسيبة مجدداً، فإن الحرية هي: "الحرية من القيود؛ أي انعدام القيود على ما هو في المقدور" ... "التخلص من جميع القيود التي تحرمني من تحقيق حقوقي الطبيعية كانسان" ... "انعدام القيود من أجل السماح لتطوير الذات الإنسانية"... "الإمكانية أو القدرة على النمو والتطور لتحقيق الوضع الأفضل للإنسان؛ أي سلخ القيود المانعة عن هذا النمو وهذا التطور نحو الأفضل" (نسيبة، ١٩٩٥: ٢٨، ٤٤، ٥٠، ١٢٢).

ويعني ما تقدم أنه إذا كان بمقدوري -رجلاً أو امرأة- الكلام والنطق مثلاً، فلا يجوز إذن منعي وحرماني من أن أتكلم وأنطق وأن أعبّر رأيي، وإذا كانت حقوقي الطبيعية تشمل -مثلاً- حقي في السفر والتنقل

كتعبير عن خاصيتي المتمثلة بقدرتي على الحركة، فلا يجوز إذاً منع ذلك من خلال تقييدات يفرضها احتلال خارجي أو نظام استبدادي، أو من خلال عائلة تمنع عن المرأة حرية الخروج من البيت. والحرية بوصفها تحرراً من القيود التي تكبل ما بمقدور الفرد أن يفعله كفيلة بتحريرها للفرد أن تجعل قدراته تتفتق وذاته تتطور، مما يحقق له وضعاً أفضل ينعكس بدوره على المجتمع.

وبكلمات أخرى، فإن الحرية تتضمن ملكية الإنسان لذاته، وحقه التام في التحكم بهذه الملكية بالشكل الذي يريد. في البدء، جاءت الليبرالية الاقتصادية بحق الملكية الخاصة وحرية المنافسة بين المالكين (وفيما بعد، قالت بحق الدولة في التدخل للحفاظ على التنافس ومنع نشوء وسيطرة الاحتكارات على الاقتصاد)، ولاحقاً تطور المفهوم الليبرالي الشامل ما وراء الليبرالية الاقتصادية ليشمل حق الملكية للذات، وفي ذلك كتب الليبرالي الألماني هاردي بوليلون (Hardy Boulillon): "تعود الملكية للبشر فقط، وبالتالي فإن حقوقهم في الملكية هي حقوق لهم بوصفهم بشراً، وثانياً فإن حق الشخص في جسده الخاص وحريته الخاصة، هي حقوق ملكيته لشخصه الخاص، كما هي أيضاً "حقوق إنسان". ويضيف: "عندما توضع حقوق الإنسان في إطار حقوق الملكية، فإنها تصبح غامضة ومتناقضة، وتؤدي بالليبراليين إلى إضعاف تلك الحقوق في سبيل "السياسة العامة" أو "الخير العام" (بوليلون، ٢٠٠٥: ٣).

تظهر هذه الكلمات موقفاً يؤكد أهمية الوثائق الدولية لحقوق الإنسان الصادرة عن الأمم المتحدة عبر وضعها في إطار حقوق الملكية، والشيء المؤكد هنا هو ملكية الإنسان لذاته جسداً وعقلاً وحركة وتصرفات وممارسات، وهي ملكية تشمل الرجل كما تشمل المرأة دون تمييز، ودون قيود اجتماعية على الثانية من النوع الذي يجعلها اجتماعياً في وضع أدنى من الرجل، فيما هي طبيعياً ليست في ذلك الوضع الأدنى.

وبعد، كيف لا تكون "مساواة" البشر في الطبيعة كما أفاد جون لوك تناقضاً مع الحرية ذات الطابع الفردي؟

وفي هذا الصدد، هنالك النقاش الشهير المعروف حول نقطة الابتداء من أجل إيجاد نظام العدالة الاجتماعية، فقد رأى الفلاسفة الليبراليون أن الحرية الفردية هي الأساس. أما الجماعات فيشنؤها الأفراد للمساعدة في حماية حرياتهم وتحقيق نموها وازدهارها. أما الاشتراكيون، فرأوا أن المساواة بين أعضاء الجماعة لها الأولوية على حرية الأفراد وخصوصيتهم، وبالتالي فإن على الأفراد التنازل عن بعض متطلبات حرياتهم من أجل تحقيق المساواة بين أعضاء الجماعة.

الفلاسفة الليبراليون من جهتهم يطلقون الحرية الفردية وحرية الجماعات إلى أقصى مدياتهما، معترفين بالتنوع والتعددية والتنافس على شتى أشكالهما.

أما الاشتراكيون، فينقلون بالبشر من المساواة إلى "السوائية" التي تضعف التنوع والتعددية والتنافس والحوافز الفردية، وذلك من خلال إجراءات الدولة لمصادرة الملكيات الخاصة وإنشاء الملكيات التعاونية، جنباً إلى جنب مع نظام ملكية الدولة، وبهذا فإنهم يهتمون بالعدالة التوزيعية؛ أي عدالة توزيع مردودات التنمية.

النظرية الأولى للفلاسفة الليبراليين في المقابل تؤكد على المساواة بين الأفراد في الحرية والمبادرة (في نقطة الانطلاق) وليس في الناتج، فالكل حر بشكل متساو، ولا يوجد شخص له من الحرية أكثر مما لأي شخص آخر. كما أنها -كما يقول الأكاديمي الفلسطيني سعيد زيداني- ترى المساواة في "القيمة أو الكرامة أو الحقوق" (زيداني، ١٩٩٣أ: ٥٩)، مع ما يترتب على ذلك من مبادرات وفرص مفتوحة للتنافس، على أن الناتج المتساوي ليس مضموناً، إذ أن اختلافات ستظهر في هذا الناتج تبعاً لاختلاف البشر وتنوع المهارات والقدرات لديهم. وفي هذا المجال يبرز "التنوع وعدم المساواة في جميع المعطيات الفطرية والموروثة والمكتسبة" (زيداني، ١٩٩٣أ: ٥٩).

وإذا كان البشر متساوين في الحرية (بما فيها حرية التنافس) والصحة والكرامة والحقوق وحق المبادرة والفرص المفتوحة إليها، فهل هذا يكفي للقول مع جون لوك إن البشر متساوون في الطبيعة؟

إن لوك كما الليبراليين الآخرين يرى المساواة التي يتحدث عنها كمساواة في الحرية بقوله: "علينا أن نتحرى الحالة الطبيعية التي يوجد عليها جميع الأفراد، وهي حالة الحرية الكاملة في تنظيم أفعالهم والتصرف بأشخاصهم وممتلكاتهم، بما يظنون أنه ملائم لهم، ضمن قيود قانونٍ الطبيعة، دون أن يستأذنوا إنساناً أو يعتمدوا على إرادته، وهي أيضاً حالة المساواة، حيث السلطة والتشريع متقابلان، لا يأخذ الواحد أكثر من الآخر، إذ ليس هنالك حقيقة أكثر بداهة من أن المخلوقات المنتمية إلى النوع والرتبة نفسها، المتمتعة كلها بالمنافع نفسها التي تمنحها الطبيعة وباستخدام الملكات نفسها، يجب أن يتساوى بعضهم مع البعض الآخر" (لوك في الجابري، ٢٠٠٦: ١٤).

على أن المعضلة تبقى قائمة، وهي: طالما أبيح للبشر عدم التساوي في نواتج عملهم نظراً لاختلاف مهاراتهم وقدراتهم، فما الذي يمنع، والحالة هذه، نشوء التوجهات الإنسانية المصلحية الضيقة التي تسعى لتحقيق مصالحها من خلال طحن الآخرين وسحقهم، لاسيما أولئك الذين لا يتمتعون بالفرص نفسها نتيجة ظروف معيشتهم ومنهم النساء المحجوزات في البيوت، أو المنهكات بالعمل البيتي، إضافة إلى العمل خارج البيت؟

لقد تصدت لهذه المعضلة ما يطلق عليه اسم "ليبرالية الرفاه أو ليبرالية المساواة" (egalitarian liberlism)، وكذلك "النيوليبرالية"، فالأخيرة وافقت على درجة معينة لتدخل الدولة من أجل الحد من الاحتكارات والحفاظ على حرية التنافس، بما يحافظ على حقوق الفئات والأفراد الأضعف في إبقاء مشروعاتهم وأعمالهم قائمة. أما ليبرالية الرفاه (أو ليبرالية المساواة)، فقد ذهبت شوطاً أبعد إلى درجة يمكن معها اعتبارها

"بمثابة الليبرالية-الديمقراطية"؛ أي نظام الحرية، ولكن مع احترام حقوق الناس (الشعب). المسألة إذن هي الجمع بين مطلب العدالة الاجتماعية أو المساواة (التي يفترض أن تتحقق عن طريق الديمقراطية، أي حكم الشعب)، ومطلب الحرية (التي تقوم الليبرالية بالدفاع عنه)" (بهلول، ١٩٩٨: ٣٦).

ولكن احترام حقوق الناس الذي تطرحه "ليبرالية الرفاه أو المساواة" لا يقتصر على المساواة السياسية التي توفرها الديمقراطية من حيث حق الترشيح والانتخابات المتساوي للجميع مقابل الحرية التي تطرحها الليبرالية، كما يقول الأكاديمي الفلسطيني رجا بهلول أعلاه، بل إنها تتجاوز ذلك نحو التمييز التالي الذي يطرحه نورمان باري (Norman Barry) بين ليبرالية دولة الحد الأدنى وليبرالية الرفاه: "هنالك ليبراليو دولة "الحد الأدنى" الذين يرفضون التوفير الجماعي والإلزامي للرفاه، وليبرالية المساواة (الرفاه) التي تفرض على الدولة أن تقدم طائفة من خدمات الحماية، بما في ذلك رعاية الفقراء، ومعاشات تقاعدية مكلفة، وتأمين بطالة، ورعاية صحية مجانية" (يايلا (Yayla) (محرر)، ٢٠٠٢: ٣٤).

ومن الأمثلة الراهنة على ممارسة ليبرالية الرفاه أو المساواة الدول الاسكندينافية، ومنها السويد التي تمنح كافة الحريات والحقوق المنصوص عليها في الوثائق الدولية لحقوق الإنسان لمواطنيها، ومن ضمنها الحقوق الاقتصادية الاجتماعية؛ من تأمينات اجتماعية، وصحية، وضمانات اجتماعية، وذلك مما يعزز المساواة بين المواطنين والمواطنات في ظروف الحياة العينية، وليس فقط المساواة السياسية.

ويشمل النقاش بين ليبرالية "الحد الأدنى"، و"ليبرالية الرفاه أو المساواة" جانبين؛ أحدهما نظري ويتعلق بفهم حقوق الإنسان وتطبيقاتها، والثاني يتعلق بالدولة وطبيعتها وبنيانها. أما النقاش الأول فيتعلق بوضع حقوق الإنسان المدنية والسياسية مقابل الحقوق

الاقتصادية والاجتماعية، وفي هذا المجال يكتب محمد السيد سعيد: "البعض يحلو له أن يميز بين حقوق مدنية وسياسية، وأخرى اقتصادية واجتماعية. مجال التمييز هو درجة الإلزام والالتزام، حيث يرى البعض أن الأولى ملزمة ولا يجوز ولا يمكن التصرف فيها، أما الثانية فهي ترتبط بالإمكانيات والقدرات والموارد المتاحة لأمة من الأمم وللمجتمع الدولي بشكل عام، وهذا الرأي يخالف ما استقر عليه رأي الجمعية العامة للأمم المتحدة، باعتبارها برلمان العالم، وهو الرأي الذي أكدنا عليه مراراً من قبل من حيث عدم إمكانية الفصل، والتأكيد على الارتباط المتبادل بين جانبي أو مجالي الحقوق" (سعيد، ١٩٩٧: ٣٩-٤٠).

ومن جهته يرى سعيد زيداني أن "حقوق الإنسان بالمعنى الدقيق لكلمة حقوق، هي الحقوق السياسية والمدنية فقط" (زيداني، ١٩٩٣ ب: ٢٠٣)، وذلك بسبب قابليتها للتطبيق الفوري، فـ" أن يكون لي حق في الحياة مثلاً: يعني وجوب امتناع الناس أينما كانوا عن الاعتداء على حياتي" (٢١٤). وعالميتها وعموميتها لكل أبناء البشر" (٢١٥)، أما "المطالب الاقتصادية الاجتماعية" كما يسميها (٢١٦)، فهي مطالب مهمة، ولكنها ذات علاقة بحقوق المواطنة ومدى توفر الموارد لتلبيتها، كما أن بعضها حقوق خاصة (انظر/ي، المصدر نفسه: ٢١٦، و٢١٨).

في هذا الإطار يبرز ليبراليو دولة "الحد الأدنى" الذين يعتبرون الحقوق المدنية والسياسية هي حقوق الإنسان ذات الطابع العالمي، ويبرز الاشتراكيون الذين يعطون الأولوية للحقوق الاقتصادية والاجتماعية، باعتبار أن توفيرها هو الذي يوفر الظروف المناسبة لسعي البشر لممارسة حقوقهم المدنية والسياسية، إذ لا يمكن للفقير أن يرشح نفسه للانتخابات كحق سياسي طالما أنه لا يملك القدرة المعيشية على فعل ذلك. وفي الوسط، يقف الليبراليون المساواتيون (أو ليبرالية الرفاه) بدعوتهم إلى تحقيق أقصى قدر ممكن تستطيعه الدولة من الحقوق الاقتصادية والاجتماعية مع إقرارهم كسائر الليبراليين بأولوية الحقوق المدنية والسياسية على ما عداها. وكأنهم يقولون إنه من أجل تعزيز

الحرية السياسية والمدنية للبشر، فإنه يجب تحسين فرصهم وظروفهم الاقتصادية والاجتماعية.

أما الجانب الثاني للنقاش بين ليبرالية دولة الحد الأدنى وليبرالية "الرفاه المساواة"، فهو يتعلق بوظائف الدولة، وفي هذا الإطار يقتفي ليبراليو دولة الحد الأدنى أثر الليبرالية الكلاسيكية التي ترى حسب النمساوي كارل بوبر (ولد سنة ١٩٠٢) "أن الدولة شر لا بد منه، فما على سلطتها أن تتكاثر أكثر مما يجب. قد يطلق أحدهم على هذا المبدأ اسم "الموسى الليبرالية" "تشبيهاً لها بموسى أوكهام (Ockham's razor)؛ أي المبدأ الشهير القائل: إن الكيان أو الجوهر يجب ألا يتخطى حد اللزوم" (فردريش ناومان، ١٩٩٦: ١٧). ويقول السياسي البروسي الليبرالي فيلهلم فون هومبولدت (١٧٦٥–١٨٣٠) "اعتبر ثابتاً أن العقل لا يريد للإنسان حالة أخرى غير التي يتمتع فيها بحرية مطلقة لتنمية طاقاته في إطار طابعه الفردي الكامل"، و"يجب أن يكون هذا المبدأ أساس كل نظام سياسي" (فردريش ناومان، ١٩٩٦: ٥٨). ويرى جون لوك بالكومنولث: "مجتمع أفراد يكون فقط لتوفير مصالحهم المدنية والمحافظة عليها وتطويرها، وأعني بالمصالح المدنية الحياة والحرية ورعاية الجسد وامتلاك أشياء مادية" (فردريش ناومان، ١٩٩٦: ٣٩).

وهنالك أقوال أخرى في الاتجاه نفسه لليبراليين كلاسيكيين آخرين كجون ستيوارت ميل، ووليم ليغيت، وغيرهم.

إذن، ترى ليبرالية دولة "الحد الأدنى" حصر دور الدولة في تجميع الأفراد مع بعضهم البعض حسب نظرية "العقد الاجتماعي" المعروفة، وذلك لكي يتعاونوا معاً. كما تسهر الدولة على حماية حرياتهم، وفي هذا الإطار لا يحق للدولة أن تفرض تقييدات على حرية الفرد إلا بالحدود الدنيا، ومن أجل حماية التعايش المجتمعي.

وعلى العكس من ذلك، وفي ضوء نشوء الاحتكارات مع نمو الرأسمالية اللاحق، نما اتجاه لليبرالية المساواة/الرفاه، كاتجاه يدعو إلى مزيد

من تدخل الدولة في مكافحة الاحتكارات والحفاظ على القدرة التنافسية للفئات والأفراد الأضعف، من خلال الضرائب التصاعدية على الاستثمارات، وتوفير المنح والقروض والضمانات والتأمينات الاجتماعية للفقراء وتطوير المشاريع الفردية الصغيرة.

إن ليبرالية المساواة/الرفاه إنما تريد بذلك حماية مساواة الأفراد في الحرية من خلال إجراءات تهدف لحماية حقوقهم المتساوية في تكافؤ الفرص والحفاظ عليها.

فهل يمثل ذلك حلاً وافياً لجدل العلاقة بين الحرية والمساواة، بحيث يوفر التوازن فيما بينهما؟

مما تقدم تبدو الإجراءات المقدمة من ليبرالية المساواة/الرفاه أكثر فاعلية في الحفاظ على الحريات المتساوية وتوفير قدر من التوازن بينها. وعلى عكس السوائية الاشتراكية تحافظ ليبرالية المساواة/الرفاه على حق الملكية الخاصة والتنافس الحر، ولكنها تقف ضد الإثراء الزائد لفئة على حساب أخرى، وترفض الاحتكار داعية إلى تحقيق بعض جوانب العدالة التوزيعية بهدف الحفاظ على المساواة في نقطة الانطلاق، وهي المساواة في الفرص.

من جهة أخرى، فإن ليبرالية المساواة/الرفاه تخلص الذات المالكة لنفسها من النزوع نحو الأنانية، وذلك بإطلاق الحرية بوصفها مسؤولية اتجاه الحفاظ على حرية الآخر بالمقدار نفسه الذي يحافظ به الفرد المالك لذاته على حريته الخاصة. وبهذا المفهوم، فإن الحرية تفرض قيوداً صارمة اتجاه المؤمنين بها، فهي تفرض عليهم أولاً وعيها، وثانياً المطالبة بها لأنفسهم، وثالثاً المطالبة بها للآخرين بالمقدار نفسه، ورابعاً المطالبة بها دستورياً وفي القوانين وفي الممارسة الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، وخامساً تطبيقها على ذواتهم من خلال حكمها بشكل مسؤول، وسادساً القبول بالآخر وقبول التنوع والتعددية، " والتسامح، والحياد القيمي" (زيداني، ١٩٩٣ ب: ١٢) والعقلانية، ورفض العنف

والتعسف والجور لصالح التداول السلمي للسلطة، والتصريف السلمي للنزاعات على شتى أنواعها، وهكذا بما يجعل الجانب الأخلاقي لممارسة الحرية (ethical) على رأس الأولويات.

الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية والحريات والحقوق المتساوية

لحاجات هذا البحث، يجدر التساؤل عمَّا إذا كان ممكناً إنتاج مفهوم إسلامي للحريات والحقوق المتساوية يتسق مع المفهوم الديمقراطي-الليبرالي لها.

إن الجواب عن هذا السؤال من الناحية المبدئية هو: نعم، أخذاً بعين الاعتبار قابلية النص الديني الإسلامي من قرآن وحديث، للتأويل بما يتناسب مع الظروف المكانية والزمانية المتغيرة.

ولكن الإجابة العملية تصطدم بالمصدر الثالث للشريعة وهو: "ما أجمع عليه العلماء". فحيث أن التأويل للنص الديني بما يتسق مع المفهوم الديمقراطي-الليبرالي قد لا يتناقض مع النص القرآني وأحاديث الرسول، فإنه في المقابل قد يتناقض في بعض الموضوعات والقضايا مع ما سمي بـ "إجماع العلماء"، حيث أن هذا الإجماع محدد لما يتم إيراده في الكتُب المدرسية للتربية الإسلامية (انظر/ي الفصل الثالث).

في هذا الإطار، يجدر التساؤل عمّا يعنيه إجماع العلماء في الممارسة، فالإخوان المسلمون في ورقة لهم حول "دور المرأة في المجتمع" يقولون "الولاية العامة المتفق على عدم جواز أن تليها امرأة هي الإمامة الكبرى، ويقاس على ذلك رئاسة الدولة في أوضاعها الحالية" (عبد الهادي، ١٩٩٩: ١٠). وترد عليهم الكاتبة الإسلامية الفلسطينية مها عبد الهادي بقولها "إن منصب الخلافة أو الإمامة العظمى أكبر من مجرد رئاسة دولة إقليمية، فهذا في نظر السياسة الشرعية يعتبر والياً على إقليم. وكذلك، فإن قراءة المصادر الفقهية توضح بطلان دعوى

الإجماع، إذ أن ابن جرير والطبري قد أجازا للمرأة أن تكون حاكماً على الإطلاق في كل شيء".

ثم تضيف "وحتى لو قبل ثبوت الإجماع جدلاً، فإن من اللازم النظر في مدى انبناء الإجماع على التعبد والمصلحة" (المصدر نفسه: ١٠٠-١٠١)

ويبين هذا المثال أن الإجماع قد تحول في الممارسة إلى "ما هو متفق عليه"، وهو كما يبدو ما هو متفق عليه بين العلماء والفقهاء المهيمنين وليس بين كل العلماء، وبالتالي بينت الكاتبة الإسلامية مها عبد الهادي، إمكانية رفض هذا "المتفق عليه" نظراً لغياب الإجماع، كما أنها تضيف أنه حتى لو توفر إجماع ما دون أن يكون مبنياً على التعبد والمصلحة، فإنه يجب عدم القبول به. وهذا ما يعيد الأمر مجدداً إلى أولوية القرآن والسنة كمصادر للتشريع الإسلامي على أي إجماع يتعارض مع التعبد والمصلحة، كما يعيد الحق بالاختلاف وتنوع الآراء، بحيث يصبح من واجب الكتب المدرسية للتربية الإسلامية إدراج الآراء المختلفة للفقهاء فيها، ما يسمح للطالب والطالبة بالتفكير وحرية اختيار مناهجهم في النظر إلى الأمور في الحياة.

وعودة إلى السؤال عما إذا كان ممكناً إنتاج مفهوم إسلامي ديمقراطي-ليبرالي للحريات والحقوق المتساوية، فان الإجابة ليست فقط "نعم" "مبدئية"، ولكن قبل ذلك فإن هذا المفهوم قد كان موجوداً وتطور بالتدريج بدءاً بإحيائية القرن الثامن عشر التي تركزت على إحياء الدين، وإعادة النظر في التقليد، ومروراً بمناقشات القرن التاسع عشر حول علاقة التحديث مع العقل والشريعة والقانون الوضعي، وعلاقة الإسلام مع العالم، وإعادة فتح باب الاجتهاد، ومحاربة التقليد، وإصلاح نظام التعليم الديني، ونقد الحديث والسنة ما علق بهما من أحاديث غير متواترة، وهو ما بادر إليه رفاعة الطهطاوي، وجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، وعبد الرحمن الكواكبي، وعلي مبارك، وسيد أحمد خالد (من الهند) وغيرهم. أما القرن العشرون فقد شهد في بدايته صراعاً حاداً بين اتجاهات الدعوة للعودة إلى الخلافة والحكم

الإسلامي (حزب التحرير، والأخوان المسلمون) من جهة، وبين دعاة إلغاء الخلافة (الشيخ علي عبد الرازق) ودعاة التنوير والحقوق، بما فيها حقوق المرأة (الطاهر حداد في تونس، وقاسم أمين وطه حسين، والشيخ عبد الله العلايلي وغيرهم). ومنذ النصف الثاني للقرن العشرين، أصبحت أصوات دعاة الاعتراف بحريات وحقوق الإنسان واحترامها أكثر وضوحا في أطروحاتهم كمحمد خاتمي الرئيس الإيراني السابق، ومحمود محمد طه مؤسس حزب الأخوان الجمهوريين في السودان وغيرهما (لمزيد من التفاصيل حول تطور الإصلاح واتجاهاته في الإسلام، انظر/ي: أبو زيد، ٢٠٠٦).

وخلاصة لما تقدم، يقول العالم المصري نصر حامد أبو زيد: "إن النقاش المتواصل حول الديمقراطية، وحقوق الإنسان، وحرية الدين، والدولة العلمانية، والفردية، يعني أكثر من مجرد إعادة التفكير في التقليد ومعنى القرآن، لقد قاد هذا النقاش إلى أنسنة القرآن عبر طريق تشكيل ثيولوجيا ليبرالية، وكذلك عبر إنشاء منهجية جديدة للتفسير" (أبو زيد، ٢٠٠٦: ٧٩).

فما الذي تقوله هذه "الثيولوجيا الليبرالية" بشأن الحريات والحريات المتساوية؟ وما هي أسانيد ما تقول؟

نقطة المبتدأ لديهم تتمثل في تكريم الله لبني البشرية جمعاء؛ سواء أكانوا مسلمين أم غير مسلمين، وذلك في آيات مختلفة منها على سبيل المثال: "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر ورزقناهم من الطيبات وفضلناهم على كثير من خلقنا تفضيلاً" (الإسراء: ٧٠).

وتعني هذه الآية أن البشر متساوون في الكرامة من وجهة النظر الإلهية، كما أنها تعني أن البشر هم من أرفع الكائنات لدى الله. ويشير الجابري في هذا الصدد إلى تكريم الله للإنسان فوق الملائكة، وذلك عندما أمر الملائكة بالسجود لآدم فسجدوا جميعاً ما عدا إبليس (الجابري، ٢٠٠٦: ٢١).

وبما أن الإنسان من أكرم خلق الله، فإنه حسب القرآن أيضاً خليفة الله على الأرض، وفي ذلك تقول الآية: "وإذ قال ربك للملائكة أنني جاعل في الأرض خليفة" (البقرة: ٣٠).

وبناء على ذلك، ينشأ السؤال: هل تكريم الله واستخلافه للبشرية وإنسانها على الأرض يقتصر على المسلمين، ما يخلق وضع لا مساواة بين المسلمين وغيرهم، أم أنه تكريم لجميع أبناء البشرية؟ وماذا عن مشاركة المسلمين لغيرهم في الحكم وسائر شؤون الحياة؟

تختلف آراء الفقهاء المسلمين في هذا الصدد، حيث تبرز لدى بعضهم أطروحات تجعل الذميَ في وضع أقل من المسلم، وبالتالي يجب أن يكون تحت رعاية المسلمين وحمايتهم، كما تتفاوت الآراء حول وضع المسلمين في دولة غير إسلامية، وإذا كان لهم أن يشاركوا في الإدارة والحكم في ظل نظام غير إسلامي. وإذ أن من الصعب الإحاطة بهذه الآراء جميعاً، فإنه تجدر الإشارة لحاجات هذا البحث إلى مصدر العلة لهذه الآراء المتناقضة مع النص القرآني الذي كرم أبناء البشرية جميعاً ودون تمييز، فهذا المصدر كما يشير الجابري يعود إلى "عجز الفكر الإسلامي عن تجاوز مفهوم الراعي والرعية"، وبالتالي "بقي الفكر السياسي في الثقافة العربية الإسلامية يدور حول محور واحد سمي بالآداب السلطانية أو السياسة الملوكية التي تنصح الحاكم بما ينبغي أن يقوم به، ويتصف به، لضمان طاعة الرعية ورضاها" (الجابري، ٢٠٠٦: ٣٠).

ويضيف الجابري أنه قد غاب من الفكر المذكور التفكير بالرعية كمواطنين ومواطنات ذوي حقوق، "فالفقهاء قد فكروا في مقاصد الشريعة تلك من زاوية إضفاء المعقولية على أحكام الشرع الشاملة لأفعال المكلفين جميعاً؛ أي من زاوية الواجب وليس من زاوية الحقوق"، "وبقي التفكير في الحقوق من خلال المقاصد محصوراً بعد الشافعي في مجال "الحدود" (المصدر نفسه: ٣٠)، وهي التي تشمل: حقوق الله

من صلاة، وصوم، وسائر الفرائض والسنن، وحقوق الزوج والزوجة، وحق الجروح في القصاص، وحق الرجل الذي تعرض لما يمس عرضه، وحقوق الورثة (المصدر نفسه: ٣٠).

وتفترض الثيولوجيا الليبرالية حول الحريات والحقوق المتساوية إذن ثلاثة أمور: أولاً، الانتقال من مفهوم الرعية إلى مفهوم المواطن/ة. وثانياً، فهم المواطن/ة وتعريفه على أنه يشمل المسلم وغير المسلم، وبالتالي تكون الدولة دولة لكل مواطنيها، وليس فقط "دولة المسلمين". وثالثاً، فهم حقوق الإنسان على أنها حقوق لكل المواطنين وليس للمواطنين المسلمين فحسب، ويترتب على ذلك الانتقال من المفهوم الفوقي الذي يعالج فقط واجبات المسلم اتجاه ربه واتجاه الآخرين، إلى مفهوم حقوق المواطن مسلماً كان أو غير مسلم، واشتقاق الواجبات من هذه الحقوق، وربط تنفيذ الواجبات بتأدية الحقوق وليس العكس.

ولعل أوسع المحاولات وأكثرها تفصيلاً للانتقال من خطاب الواجبات إلى خطاب الحريات والحقوق من وجهة نظر إسلامية هو ما جاء به الشيخ راشد الغنوشي مؤسس حزب النهضة الإسلامي في تونس في بحثه المفصل عن هذا الموضوع، والذي جاء بعنوان "**الحريات العامة في الدولة الإسلامية**". فهذا الكتاب (الغنوشي، ١٩٩٣)، يحاول بناء نظرية للحريات العامة في الدولة الإسلامية انطلاقاً من فكرة استخلاف الإنسان من قبل الله على الأرض، وأن الاستخلاف يعني "تحريراً لإرادة الإنسان من كل عبودية لغير الله" (الغنوشي: ٣٧)، ويترتب على عبودية الإنسان لله أن "الحقوق تغدو واجبات مقدسة لا حق للعبد المستخلف أن يفرط أو يتهاون بها" (الغنوشي: ٤١).

ويمكن التعبير عما يقوله الغنوشي في فقرته الأخيرة بلغة الديمقراطية-الليبرالية، حيث يقال وفق هذه اللغة إن أول واجبات المواطن هو وعي حقوقه، وثم المطالبة بها. وهذا هو معنى كون الحق "واجباً" في الوقت نفسه. على أن ما يقوله الغنوشي يتضمن نتائج أخرى، منها أنه

لطالما كانت العبودية هي لله وحده، فإنه من غير الجائز إذن ممارسة الاسترقاق، وذلك أن يستعبد إنسان إنساناً آخر، كذلك من غير الجائز ممارسة التعسف والظلم والجور ضد الإنسان من إنسان آخر، أو ممارسة التمييز لكون البشر متساوين في الحرية.

ويعرف الغنوشي الحرية بأنها: "الحرية أن نمارس مسؤوليتنا ممارسة إيجابية، أن نفعل الواجب طوعاً بإتيان الأمر واجتناب النهي، فنستحق درجة الخلفاء وأولياء الله الصالحين" (الغنوشي: ٣٨).

مرة أخرى تبدو الحرية على الرغم من طابعها الطوعي كنتاج للتقوى والعبادة، وذات مصدر ديني إلهي. ألا يعني ذلك جعل الإنسان مقيداً؟ وبأنه يكون حراً فقط إذا كان مسلماً؟

يرد الغنوشي على ذلك بالإشارة إلى حق الإنسان في حرية المعتقد انطلاقاً من الآية القرآنية "لا إكراه في الدين"، ويشير إلى ضرورة المساواة بين المسلمين وغير المسلمين كقاعدة للتعامل في الدولة الإسلامية. وبالنسبة لحرية التعبير يقول إنه "إذا كان من حق بل من واجب المسلم أن يعرض دعوته على مواطنه غير المسلم، فإن لهذا الأخير الحق نفسه" (الغنوشي: ٤٧)، أما الارتداد عن الإسلام الذي أفتى الفقهاء بأن عقوبته هي القتل استناداً إلى حديث للرسول لم يرد دعمه في أي آية قرآنية فيرى الغنوشي أن عقوبته يجب أن تكون التعزير، وليست إقامة حد القتل (الغنوشي: ٥٠).

أسهب الغنوشي لاحقاً في تأكيد احترام الإسلام لحق الإنسان في الحياة والسلامة الشخصية وفي الحقوق الاقتصادية والاجتماعية، من تملك، وعمل، ورعاية صحية، وإنشاء أسرة، وتربية، وضمان اجتماعي. أما حول احترام التعددية وحرية عمل الأحزاب والمساواة بينها، فهو يورد بياناً أصدرته حركة النهضة الإسلامية التي كان يقودها العام ١٩٩٢، ويدافع البيان عن حق الاعتراف القانوني بالحزب الشيوعي الأردني قائلاً "لماذا اعترف بتنظيمات ذات توجهات أيديولوجية مختلفة مثل

جبهة العمل الإسلامي وأقصيت تنظيمات أخرى مثل الحزب الشيوعي وحزب البعث بحجج لم تبدُ لنا مقنعة، نحن ضحايا الإقصاء لا يمكن لنا إلا أن ندافع عن حرية الجميع، وربما خصومنا قبل أصدقائنا" (الغنوشي: ٣٥٥).

ويختلف طرح الغنوشي عن الديمقراطية الليبرالية المعاصرة في كون أطروحاته الليبرالية نسبياً تصدر عن مصدر ديني-إلهي "هذا وأن كانت أطروحات جون لوك أيضاً قد كانت بدورها ذات مصدر إلهي، ولكن لا مجال لتفصيل ذلك في هذا المقام" (انظر/ي الجابري، مصدر سبق ذكره). كما يختلف بإعطائه الأولوية لحق الجماعة على حق الفرد بدل الموازنة بينهما كما تقول الليبرالية، وذلك بقوله في الكتاب نفسه "ويتم التوفيق بين الحقوق الفردية والمصلحة العامة، إذ قد تضمن كل حق للفرد حقاً لله، أي للجماعة، مع أولوية حق الجماعة كلما حدث التصادم" (الغنوشي: ٤٣).

وفي محاولة أخرى، عدد محمد عابد الجابري حقوق الإنسان في الإسلام على أنها تشمل الحق في الحياة (بمن في ذلك للمرتد الذي لا يجوز قتله إذا كان الأمر هو مجرد تغيير للدين وليس خروجاً لقتال المسلمين ومحاربتهم بالسلاح، وكذلك حق الحياة للجنين عندما يصبح له حركة في رحم أمه بما لا يبيح الإجهاض في هذه المرحلة)، والحق في التمتع بالحياة، وفي حرية الاعتقاد، والمعرفة، والاختلاف، والشورى، والمساواة، والعدل. تضاف إلى ذلك الحقوق الخاصة بالمستضعفين وحقوق المرأة. ويرى الجابري أن الإسلام يعزز دور العقل من خلال دعوته إلى النظر في الطبيعة، كما يدعو الإسلام إلى الرجوع إلى الفطرة "أي الخلقة التي خلق الإنسان عليها"، (ص: ١٧)، وبناء على ذلك تنشأ حقوق طبيعية للإنسان في الإسلام ويترتب عليها ميثاق ما ورائي بين الله والإنسان، وميثاق آخر بين رئيس الجماعة الإسلامية والمسلمين وفق الشورى (الجابري، ٢٠٠٦).

ومن الأمثلة أيضاً على انتقال الفكر الإسلامي إلى عالم الحقوق كتابات عبد الله النعيم؛ وهو أكاديمي سوداني يدرس في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان من تلاميذ "محمود محمد طه" مؤسس حزب "الأخوان الجمهوريين" في السودان. ويقسم عبد الله النعيم الرسالة السماوية (الوحي) إلى قسمين: رسالة مكة، ورسالة المدينة. وبرأيه، فإن رسالة مكة قد كانت رسالة روحية تعزز العدالة والحرية والمساواة، فيما رسالة المدينة قد كانت رسالة القانون والطاعة والنظام، وقد جاءت على هذا النحو بعدما لم يتمكن العرب من احترام مضامين رسالة مكة. وبناء على ذلك، يرى النعيم أن رسالة مكة هي الأنسب للقرن العشرين، وذلك أولاً لمعالجة ما تعانيه الشريعة من مشاكل بخصوص المواقف من الأقليات الدينية والنساء وحرية العقيدة وحرية التجمع، وثانياً لمواءمة أطروحات الشريعة اتجاه هذه القضايا مع ما تطرحه الدساتير المعاصرة والعدالة الجنائية والقانون الدولي وحقوق الإنسان (انظر/ي أبو زيد، ٢٠٠٦: ٢).

لربما تكفي هذه الأمثلة، وهي تشير إلى نمو مطّرد لمحاولات تكييف أطروحات الفكر الإسلامي وتطوير الشريعة بما يتلاءم مع طبيعة الفترة الحالية لتطور البشرية، لاسيما لجهة انتشار الأفكار الديمقراطية ومنظومات الحرية وحقوق الإنسان. ومن المتوقع لمحاولات التكييف والتطوير أن تستمر طالما ظل الجدال الفكري حول مسائل العصر مستمراً، ومتخلية في سياق استمرارها من طابعها الحذر وصيغها المركبة، بل والتوفيقية أحياناً بطريقة التلفيق.

يبقى السؤال أخيراً حول الأسانيد والمصادر للثيولوجيا الإسلامية الليبرالية التي هي قيد التكوين والتطوير كما تبين، حيث أن هذه الأسانيد تجد نفسها في الحق بالاجتهاد والتفسير والتأويل كما سبق ذكره. ويشمل ذلك تطوير الشريعة وتطوير الفقه من خلال قواعد رد المتشابه إلى المحكم، والجزئيات إلى الكليات، والتفسير بما يراعي المقاصد كما طورها الأمام الشاطبي التي تشمل الضروريات من حفظ للنفس والعقل

والنسل والمال والحاجيات (مثل السماح في رمضان بالإفطار في حالتي السفر والمرض)، والتحسينات (من التمسك بالعادات الحسنة وتجنب العادات السيئة).

أما رد المتشابه إلى المحكم فيعني التنازل عن الأحكام المشتبهة وغير المؤكدة والظنية، لصالح الأحكام القطعية والمؤكدة في القران والسنة. أما رد الجزئيات إلى الكليات، فيتضمن التنازل عن أيه أحكام جزئية تتناقض مع الأحكام الكلية، ومن أمثلة ذلك التنازل عن حكم يقول بالتمييز في جانب معين بين الرجل والمرأة، انطلاقاً من قاعدة المساواة الكلية التي قال بها الإسلام بين الجنسين كونهما من بني آدم المكرمين من الله.

أما التفسير حسب المقاصد وهو ما جاء به الإمام الشاطبي، فهو ذلك التفسير الذي يحافظ ليس على الدين فحسب، بل أيضاً على النفس الإنسانية من القتل أو التمييز أو الاضطهاد، كما أنه يراعي حفظ النسل الإنساني والثروة الإنسانية (المال) ويتناسب مع العقل. هذا ناهيك عن أنه يجعل الدين دين يسر لا دين عسر، من خلال إباحة الإفطار في رمضان للمسافر والمريض وهكذا.

كما تجد الثيولوجيا الإسلامية/الليبرالية مصادرها في التاريخ الإسلامي الذي يعج بالحركات التي طالبت بالحريات المتساوية، ومنها المعتزلة الذين قالوا إن الإنسان حر في اختياراته وأفعاله.

وتجد هذه الثيولوجيا مصادرها أيضاً في تجربة الفكر الإسلامي خلال القرون الثلاثة الأخيرة، وما طرأ عليه من تطورات خلال تلك الحقبة من فكر نهضوي سلفي في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر كما سماه الجابري (الجابري، ٢٠٠٦: ٧) إلى فكر يحوي جوانب ليبرالية في الوقت الراهن.

لقد أجهرت الثيولوجيا الليبرالية الإسلامية بأنها ضد كل إجماع يخالف القرآن والسنة، وضد أي حديث نبوي يخالف نصاً قرآنياً،

وقالت إنها مع الرسالة المكية أكثر من الرسالة المدنية بشأن الحريات والحقوق الإنسانية، وكل هذا في إطار الإسلام وليس خروجاً عنه، لاسيما أن الإسلام هو ديانة رحبة واسعة، وهو الخاصية التي تشكل المصدر الرئيس للثيولوجيا الإسلامية الليبرالية، وكذلك لتعدد الآراء والتأويلات للنص الديني، بدءاً من أولئك الذين يقسمون العالم إلى دار إسلام ودار حرب، مستندين إلى تأويلات معينة للنص الديني، وعلى العكس منهم أولئك الذين يقولون بالأخوة والمساواة بين أبناء البشرية، انطلاقاً أيضاً من التأويل، كما يعتبرون الهداية وليس الحرب وسيلتهم في التعامل مع من ليسوا مسلمين، مع إعطاء أولئك أيضاً حق التبشير لدعوتهم بين المسلمين.

الموقف الأول يريد فرض سطوة الإسلام على العالم في مواجهة سطوة الغرب (مركزانية إسلامية ضد المركزانية الغربية) كما سماها الكاتب الفلسطيني خالد الحروب (الحروب،٢٠٠٧: ٢٠)، والثاني يريد انفتاح الإسلام على العالم ومساواة المسلم مع أخوته في الإنسانية، بغض النظر عن أفكارهم؛ دينية كانت أم غير دينية. الموقف الأول يريد أيضاً فرض سطوة الإسلام داخل المجتمع الإسلامي من خلال فرض سلطته على هذا المجتمع التي تحتكر تفسير الدين وتفرض تفسيرها الخاص على المجتمع، وتكفر مخالفيها، وتقمع المرأة وتقيم الحدود، فيما الثاني يريد إقامة دولة المواطنين الأحرار المتساوين بغض النظر عن دياناتهم وعقائدهم.

بين الموقفين برز موقف ثالث يريد وضع كل الآراء تحت راية الإسلام بغض النظر عن عقائدهم المتنوعة، داعياً كما قال القائد الإخواني المصري عصام العريان "إلى فكرة إسلامية جامعة تجعل كل أصحاب الرؤى وكل أصحاب الاتجاهات يجدون مرجعيتهم في هذه الفكرة، ويعبرون عنها في تعددية تثري المجتمع الإسلامي وتثري الدولة التي تكون مرجعيتها الإسلام" (عبد السميع، ١٩٩٩: ٣٢٤).

ينتقل الموقف الثالث من المساواة بين متنوعين بما يحافظ على تنوعهم، وهو ما تدعو إليه الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية إلى السوائية التي تفرض مرجعية واحدة على الجميع، وتدخلهم قسراً تحت عباءة واحدة بغض النظر عن إراداتهم وتفسيراتهم الخاصة، وتجمع في قارب واحد أولئك الداعين للتسامح مع الرأي المخالف، وأولئك الداعين لإقامة الحدود ضد من يعارضهم. بين من يدعون إلى الديمقراطية وحقوق الإنسان، وبين من يعتبرون الديمقراطية وحقوق الإنسان، أنظمة كفر وإلحاد وأنظمة غربية فاسدة. كما أن هذا الموقف يؤسس لقمع غير المسلمين. وبالاستناد إلى تجربة السوائية الاشتراكية السابقة، يمكن توقع الفشل للموقف السوائي "الإسلامي" الجامع.

بقي السؤال: كيف ينعكس اعتراف الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية النسبي بالحريات والحقوق الإنسانية على موقفها من حريات وحقوق المرأة؟ هذا هو موضوع الفصل الثاني.



الفصـل الثـــاني

جدل الحريات والحقوق المتساوية للمرأة بين الديمقـراطيـة الليبـرالية والشـريعة الإسلامية



الفصــل الثــاني

جدل الحريات والحقوق المتساوية للمرأة بين الديمقراطية الليبرالية والشريعة الإسلامية

انتهى الفصل السابق إلى خلاصة مفادها أن هنالك قاسماً مشتركاً يجمع بين الديمقراطية الليبرالية وبين الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية، من حيث الاعتراف المشترك بالحريات والحقوق المتساوية لأبناء البشرية جمعاء، بغض النظر عن الدين، أو الجنس، أو العرق، أو اللون، أو القومية، أو أي سبب آخر للتمايز. وإن كانت مصادر الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية هي النصوص الدينية، فيما مصادر الديمقراطية الليبرالية (على الأقل بأشكالها المعاصرة) هي مصادر وضعية بشرية، فإن ذلك لا يقلل من الاتفاق المشترك بينهما على الحقوق والحريات المتساوية، أخذاً بعين الاعتبار أيضاً أن الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية هي تفسير بشري وضعي للنصوص الدينية، بما يتسق مع عصر ثورة حقوق الإنسان الراهن.

الديمقراطية الليبرالية والحريات والحقوق المتساوية للمرأة

تصبح الديمقراطية-الليبرالية (لاسيما الليبرالية الكلاسيكية) أقل ليبرالية عندما يتعلق الأمر بحقوق المرأة. فجون لوك (١٦٣٣-١٧٠٤) مثلاً "ينصرف إلى الحديث عن الرجل، فهو حين يتحدث عن الحرية وإنشاء الأفراد للمجتمع السياسي، إنما يتحدث عن الأفراد من الرجال، ولا تأتي المرأة في كتابات لوك، إلا عندما يتناول الأسرة" (الشوربجي، ١٩٩٦: ٢١).

أما جون ستيوارت ميل (١٨٠٦ - ١٨٧٣)، فهو على الرغم من مناداته بحرية التصويت للنساء في الانتخابات، فإنه يرى أن المرأة بزواجها تختار مهنة إدارة البيت، وفي هذا ما يقتبسه رجا بهلول: "وكما هي الحال عندما يختار الرجل مهنة معينة، يمكن القول على وجه العموم أن المرأة المتزوجة قد اختارت (بزواجها) إدارة بيت وإنشاء عائلة كواجبها الوظيفي الأول، وذلك خلال السنين التي تتطلبها هذه المهام. لا يعني هذا أنه يتوجب عليها أن تترك جانباً كل المواضيع والمشاغل الأخرى، بل فقط تلك التي لا تتواءم مع متطلبات إدارة البيت وتكوين العائلة" (بهلول، ١٩٩٨: ٥٩).

إذن، فإن عمل المرأة الرئيسي هو إدارة البيت، وأي عمل لها خارج البيت يجب ألا يكون متناقضاً مع عملها الرئيس هذا. وفي هذا الإطار، فإن ميل "لم ينطلق في الواقع من أن المرأة مساوية للرجل، ومن ثم لها الحقوق نفسها، وإنما انطلق من القول إننا لا نعرف طبيعة المرأة، ولا قدراتها الحقيقية في القيام بوظائف مختلفة. فالقول إن المرأة قد تكون لها قدرات على القيام بهذه الأعمال أمر يتطلب التثبت أولاً، وهو من ثم لا يرى لها حقوقاً متساويةً حتى يتحقق التثبت" (الشوربجي، ١٩٩٦: ٢٢).

وفي المقابل، فإن ميل ولوك يطالبان بحقوق متساوية للمرأة ضمن مؤسسة الزواج، وفي هذا يقول ميل: "إن أمس ما نحن بحاجة إليه لإزالة الشر إزالة كاملة، هو ضرورة تمتع الزوجات بحقوق الأزواج

بعينها، وأن يتمتعن بحماية القانون بالطريقة عينها التي يتمتع بها الأزواج" (فردريش ناومان، ١٩٩٦: ٩١-٩٢).

وعند لوك، فإن المرأة في عقد الزواج شخص مستقل له حقوق متساوية (الشوربجي، ١٩٩٦: ٢١).

ومنذ جون لوك وجون ستيوارت ميل مرت ثلاثة قرون تطورت خلالها الأفكار الليبرالية، كما نشأ خلالها فكر نسوي ليبرالي يطرح حريات وحقوق للمرأة بشكل مساوٍ للرجل في السياسة والاقتصاد والمجتمع، وفي الحيزين العام والخاص. وتعتبر ماري ولستونكرافت (Mary Wollstonecraft) رائدة في هذا المجال بكتابها **دفاعاً عن حقوق المرأة** الذي صدر العام ١٧٩٢، إذ تصدت في ذلك الحين إلى آراء جان جاك روسو حول المرأة "باعتبارها كائناً جنسياً، إذ رأت أن المرأة كائن بشري، ثم انطلقت من أطروحات جون لوك عن طبيعة البشر للمطالبة بحقوق المرأة" (الشوربجي، ١٩٩٦: ٢٦-٢٧). أما الرائدة المبكرة الأخرى فكانت هارييت تايلور (Harriet Taylor)، التي كانت على علاقة حب مع جون ستيوارت ميل، ولكنها خالفت آراءه حول أن مكان المرأة الرئيس هو البيت، مشيرة إلى أن المرأة لو أعطيت الخيار بين "تكريس حياتها لوظيفة حيوانية واحدة، وما ينبع عنها (تقصد وظيفة التناسل) من جهة، وكتابة الكتب العظيمة واكتشاف القارات الجديدة من جهة أخرى، لكانت اختارت الأمر الأخير" (في: بهلول، ١٩٩٨: ٦٠).

ومن الرائدات النسويات الليبراليات لاحقاً: بتي فريدان (Betty Friedan) الرئيسة الأولى للمنظمة القومية الأمريكية للمرأة التي نشأت العام ١٩٦٦، وكاتبات مثل روز ماري تونج (Rosemarie Tony)، وكريستين دي سيتفانو (Christine di Stefano)، وساندرا هاردنج (Sandra Harding)، وأليسون ياجر (Alison Jagger)، ونانسي هيرشمان (Nancy Hirschman) وغيرهن. وعربياً مثل ملك حفني ناصف (باحثة البادية) صاحبة كتاب **النسائيات** الصادر العام ١٩٠٩، وهدى شعراوي أول من رفعت الحجاب، وانجي أفلاطون، وغادة السمان، وفاطمة المرنيسي، وفريدة بناني، وغيرهن

ممن يذكرهن رجا بهلول في كتابه الجامع بعنوان **المرأة وأسس الديمقراطية في الفكر النسوي الليبرالي**. ويضيف هيثم مناع في كتابه **الإسلام وحقوق المرأة** اسم نظيره زين الدين (١٩٠٨–١٩٦٧) التي أصدرت في لبنان كتاباً بعنوان **السفور والحجاب** قبل أن تبلغ العشرين من عمرها (مناع، ٢٠٠١: ٦٩).

وتفيد "النسوية الليبرالية" للكاتبات المذكورات وغيرهن بأن المبادئ والأفكار الليبرالية حول الحريات والحقوق المتساوية تنطبق أيضاً على المرأة، وأن هذه الحريات والحقوق ليست إذن حكراً على الرجل. وبهذا الاتجاه يضفن أن هذه الحريات والحقوق بدت وكأنها حقوق للرجل ليس لخلل فيها، وإنما بسبب ممارسات التطبيق على مدى قرون من التمييز، حيث شغل الرجل الحيز العام السياسي والاقتصادي والاجتماعي، بينما أودعت المرأة في البيت. وفي هذا الإطار، لم يكن مستغرباً أن إنتاج الأفكار الليبرالية للحريات والحقوق تم بشكل أساسي من قبل رجال كان لديهم الوقت والتفرغ لإنتاج هذه الأفكار، وهو ما لم تمتلكه المرأة، كما تم في التطبيق ممارسة هذه الحريات والحقوق للرجال دون شمول المرأة في هذه العملية.

حسب هذه الأطروحة المبدئية، يبدو منشأ المشكلة من وجهة نظر النسوية الليبرالية أنه "النظرة التاريخية للمرأة على أنها كائن مختلف عن الرجل، كائن عاطفي ضعيف جسدياً ملتصق بالطبيعة، وبما هو محسوس، وبالتالي كائن غير عقلاني وغير موضوعي بما فيه الكفاية ليمارس بفاعلية دوراً في الحيز العام". وفي المقابل صور الرجل على أنه كائن عقلاني موضوعي محايد عاطفياً وقوي جسدياً، وبالتالي مؤهل للقيادة والفعل في المجال العام. وبناء على هذه النظرة، رُئي أن دور المرأة الرئيس يجب أن يكون في البيت لرعاية الأسرة وإدارة البيت والتخفيف عن آلام الرجل الناجمة عن عمله في الحيز العام.

وساهم في نشوء هذه النظرة الخاطئة التفسير الخاطئ بدوره من وجهة نظر النسوية الليبرالية، لما يترتب عن الدور الإنجابي للمرأة، فقد أفترض أن كون المرأة تنجب يعني أنها بحاجة إلى فترة إقامة أطول

في البيت خلال الشهور الأخيرة للحمل، والشهور الأولى للولادة على الأقل. وبناء على ذلك، رؤي أنه من النافع تمديد فترة إقامة المرأة في البيت من أجل تربية الأطفال ورعايتهم والعناية بهم حتى يبلغوا سن الرشد. لاحقاً تطور الأمر ليصبح ضرورة إبقاء المرأة في البيت حتى تكون جاهزة لحياة جنسية ممتعة لزوجها (على افتراض أن العمل خارج البيت يرهقها ويجعلها غير قادرة على تلبية ذلك لزوجها). وبالتالي تهيئ أيضاً لفترة حمل مريحة ودون عنت لها وللجنين.

وإذ تبقى المرأة في البيت (لفترات الحمل والولادة على الأقل)، فإنه يترتب على ذلك حرمان المرأة من الحقوق السياسية والاقتصادية والاجتماعية المتساوية مع الرجل. فكيف تطالب (حسبما تطرح النظرة الخاطئة التي ترفضها الليبرالية) بالحريات والحقوق المتساوية في الحيز العام، وهي في الوقت نفسه تستنكف عن المشاركة التامة فيه، بل على العكس من ذلك تطالب إذا عملت بالتميز عن الرجل من خلال فترات إجازة أطول عن تلك التي يحصل عليها الرجل، وذلك من أجل الحمل والولادة؟

هذه هي النظرة التي ترفضها النسوية الليبرالية، وترى أنه لا بد من تغييرها كمدخل من أجل إعادة تعريف أدوار الرجل والمرأة في كل من الحيزين العام والخاص.

في هذا الإطار، ترى النسوية الليبرالية أن النظرة التي ترى المرأة كائناً ضعيفاً عاطفياً ملتصقاً بالطبيعة والمحسوس هي نظرة خاطئة، فهنالك نساء عقلانيات ونساء عاطفيات، كما يوجد رجال عقلانيون ورجال عاطفيون، ويوجد رجال ضعفاء ورجال أقوياء والعكس بالعكس، ... وهكذا؛ أي أن الصفات المشار إليها ليست صفات للنساء مقابل الرجال، بل صفات لهذا الرجل مقابل ذلك الرجل الذي قد يكون له صفات أخرى، وهذه المرأة اتجاه تلك المرأة ذات الصفات الأخرى وهكذا دواليك.

أما بالنسبة للدور الإنجابي للمرأة، فالنسوية الليبرالية ترى أولاً أن قرار الإنجاب هو قرار مشترك للرجل والمرأة المقترنان بعضهما بعض،

وبالتالي فإن تبعاته يجب أن تترتب على كليهما، وهذا يعني أن إجازة الحمل والولادة يجب أن تكون لكليهما: المرأة لكي تتوفر لها ظروف الوضع والولادة بسلاسة، وشريكها الرجل لكي يساعدها في إدارة شؤون البيت ما قبل الولادة وبعدها، ولكي يساعدها أيضاً في رعاية الوليد الجديد بعد قدومه إلى الحياة.

أما بالنسبة لاعتبار عمل البيت هو العمل الرئيس للمرأة، فإن النسوية الليبرالية ترى أن هذا الواقع يجب أن يتغير، بحيث يصبح عمل البيت عملاً مشتركاً للمرأة والرجل معاً.

بناء على ما تقدم، تعيد النسوية الليبرالية توزيع المسؤوليات بين الرجل والمرأة، بحيث تصبح مسؤوليات مشتركة في كل من الحيز الخاص (العائلة والعلاقات الحميمة) والحيز العام السياسي الاجتماعي الاقتصادي، وبحيث لا يقتصر الحيز الخاص على المرأة، وبما يحرمها من ممارسة دورها في الحيز العام. وعلى العكس تماماً من نقد النسوية الراديكالية للنسوية الليبرالية بأن الأخيرة تهمل الحيز الخاص، فإن هذه الأخيرة قد جاءت لتركز على الحريات والحقوق والمسؤوليات المشتركة لكل من المرأة والرجل في الحيزين العام والخاص. ألم يقل جون ستيوارت ميل قبل قليل إن الزوجات يجب أن يتمتعن بحقوق الأزواج بعينها وكذلك بالحماية القانونية؟

على أن إعادة توزيع المسؤوليات بين الرجل والمرأة بشكل متساوٍ في الحيزين العام والخاص سواء بسواء، لا يؤدي تلقائياً إلى حرياتٍ وحقوق متساوية في الممارسة والتطبيق بينهما، ويعود ذلك إلى ما تراكم غبن وظلم وإهمال تاريخي للمرأة، وهو ما لا يمكن إزالة آثاره بمجرد التوزيع المتساوي للمسؤوليات بين الرجل والمرأة.

وعليه، يكون من الضروري – من وجهة نظر النسوية الليبرالية كمرحلة انتقالية – اتخاذ إجراءات من النوع الذي يطلق عليه اسم "التمييز الإيجابي"، من أجل تقليص فجوة اللامساواة في الحريات والحقوق

بين الرجل والمرأة. ويخطئ من يسمون ذلك بالتمييز الإيجابي، ثم يستثيرون رد فعل يحمل بوادر المعارضة للتمييز الإيجابي بذريعة أنه مع المساواة وضد التمييز، سواء لصالح الرجال أم النساء، وسواء كان هذا التمييز إيجابياً أم سلبياً.

وبحقيقتها، فإن الإجراءات الانتقالية المذكورة ليست بإجراءات تمييز إيجابي ترفع المرأة المتساوية حالياً مع الرجل إلى وضع أعلى منه، وإنما هي إجراءات لتقليص الفجوة الهائلة من اللامساواة القائمة في الحريات والحقوق لصالح الرجل ضد المرأة. فهي إذن ليست تمييزاً، بل إجراءات لرفع التمييز والإجحاف القائم والمتراكم ضد المرأة على مدى عقود.

ومع إجراءات رفع الإجحاف والتمييز، مترافقة مع التوعية بهدف تغيير النظرة للمرأة، وقوانين للإجازات ولتنظيم إدارة عمل البيت ورعاية الأطفال بالمشاركة بين الرجل والمرأة، يمكن الوصول خلال عقود من العمل المتراكم إلى حالة مساواة في الحريات والحقوق بين الرجل والمرأة هي أفضل بكثير مما هو قائم في عالم اليوم. ويترتب على ذلك نتائج لا يشهدها واقع المرأة الحالي فيما يتعلق بالحرية والمساواة، ومن هذه النتائج:

أولاً. إن المرأة لا تبقى فاقدة لحريتها وأسيرةً لرغبات ومطالب الغير وفي خدمتهم من خلال العمل البيتي المضني، المرهق، والمفروض، بل يصبح عمل البيت عمل شراكة، ويصبح القرار بالحمل والإنجاب والإجهاض وممارسة الجنس والطلاق قرارات مشتركة للمرأة فيها حق مساوٍ لحق الرجل.

ثانياً. مع حصول المرأة على حريتها بما هي تحرر من القيود المكبلة لها، يصبح لدى المرأة الوقت للعمل خارج البيت، دون أن يكون هذا العمل عبئاً إضافياً عليها، إلى جانب عمل البيت الذي أصبح مشتركاً، وكذلك للمشاركة الطوعية الحرة في الشأن العام، كما يصبح لديها الوقت لإعمال الفكر في قضايا المجتمع العامة والمشاركة بالأفكار حول كيفية معالجتها.

ثالثاً. تصبح المساواة السياسية والحالة هذه شاملة للمرأة وليست مقصورة على الرجال الذين لديهم الوقت لممارسة حق الترشيح (حق التصويت تشارك به المرأة أكثر من حق الترشيح حاليا)، وللتداول في شؤون السياسة وتولي المناصب السياسية الداخلية والخارجية. وبالتالي تصبح المرأة مشاركة في مجالات السياسة كافة في الطريق إلى المساواة التامة في هذا المجال.

رابعاً. يصبح مفهوم الفرد كشخص ذي حقوق وعليه واجبات، شاملة أيضاً للمرأة، التي تصبح قادرة في ضوء حريتها على القيام بمسؤولياتها وواجباتها، وهو ما لم تكن تستطيع القيام به في ظل تكبيلها بعمل البيت وبنظرة دونية اجتماعية إليها.

خامساً. يتطور مفهوم السياسة والحالة هذه ليشمل "سياسة إدارة البيت بصورة ديمقراطية" كمقدمة وشرط لإدارة المجتمع ديمقراطياً.

سادساً. يتطور مفهوم المواطنة ليصبح شاملاً لمواطنة المرأة المتساوية في الحقوق والحريات مع مواطنة الرجل.

وسابعاً. تصبح المرأة جزءاً مشاركاً في العقد الاجتماعي لتنظيم المجتمع وإدارته ... وهكذا.

ومن أجل توضيح أكثر لمفاهيم النسوية الليبرالية حول حريات وحقوق المرأة المتساوية مع الرجل، تجدر الإشارة إلى نقيضها وهي النسوية الراديكالية التي هي "نهر ذو روافد متعددة، تارة يتخذ من موضوع الجنس محورا له، وتارة يركز على النوع الاجتماعي، تارة يركز على الأمومة، وتارة على التناسل، ومنه قسم ينادي بانفصال النساء عن الرجال لتكوين مجتمع خاص بهن. وربما كان الشيء الوحيد المشترك بين جميع الاتجاهات في هذا التيار هو التأكيد (بشكل مبالغ فيه أحياناً، من وجهة نظر البعض) على "الخصوصية الوجودية للمرأة"، وعلى

" الفروقات الجوهرية " بينها وبين الرجل (ليس الفروقات الفسيولوجية التي يعترف الجميع بها، بل الفروقات في مجالات العقلانية والمنهج والقيم الأخلاقية ... الخ" (بهلول، ١٩٩٨: ١١٢).

وترى النسوية الراديكالية أن للمرأة موقعها المختلف عن الرجل بيولوجياً واجتماعياً وفكرياً وقيمياً. كما ترى أن المفاهيم السائدة لماهية السياسة والفرد والمواطنة والحقوق هي مفاهيم ذكورية لا تشمل المرأة، ما يتطلب إعادة صياغتها من وجهة نظر نسوية. فيما ترى النسوية الليبرالية أن هذه المفاهيم هي مفاهيم أصيلة تشمل الرجال والنساء بصورة متساوية، ولكن الخلل كان في التطبيق الذي أدى إلى احتلال الرجل للسياسة، والفردانية، والمواطنة، والحقوق على حساب المرأة، وهو ما يتطلب تغييره (انظر/ي نقاشاً مسهباً لذلك في بهلول ١٩٩٨، الشوربجي، ١٩٩٦، وجقمان، ١٩٩٣).

وعليه، فإن أطروحات الديمقراطية–الليبرالية ونسويتها الليبرالية اتجاه المرأة تتلخص كما كتب رجا بهلول في: "الالتزام بالتخلص من كافة أشكال التمييز غير المحق والقائم على أساس الجنس أو النوع الاجتماعي، ومن ثم إعطاء الفرصة للرجال والنساء للتفاوض الحر الخالي من الضغط والإكراه على نظام حياة اجتماعية (أدوار، واجبات، حقوق ... الخ) يحقق السعادة (في حدود النظام) لكل من يعيشون فيه رجالاً ونساء دون تمييز" (مركز إبداع المعلم، ١٩٩٩: ٤٢).

ويتسق هذا التلخيص مع مضمون الاتفاقية الدولية للقضاء على أشكال التمييز ضد المرأة كافة، التي هي وثيقة ليبرالية المحتوى أسوة بباقي وثائق حقوق الإنسان، حيث يقول فيرنر هويار رئيس الحزب الديمقراطي الليبرالي الأوروبي إن "صكوك حقوق الإنسان الدولية المختلفة، بدءاً بالإعلان العالمي لحقوق الإنسان، هي بكل تأكيد ليبرالية المحتوى" (هويار، ٢٠٠٤: ٢٣).

ويضيف سعيد زيداني أن "العلاقة بين حقوق الإنسان والديمقراطية (الليبرالية) هي علاقة تاريخية ومفهومية على حد سواء" (زيداني ١٩٩٣: ٢٠٣)

عن هذه الحريات والحقوق المتساوية للمرأة، سيتركز البحث في كتب التربية الإسلامية المدرسية الفلسطينية ابتداءً من الفصل الثالث من الدراسة.

الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية والحريات والحقوق المتساوية للمرأة

عندما يتعلق الأمر بحقوق وحريات المرأة المتساوية، فإن استعمال مصطلح "الإسلام الليبرالي" بشأن هذا المضمون يصبح بمثابة جنوح نحو الاستعارة والتشبيه، أكثر مما هو تعبير عن الوجود الفعلي لإسلام ليبرالي. وكما جنحت الليبرالية الكلاسيكية إلى المحافظة عندما تعلق الأمر بحقوق المرأة (انظر/ي القسم السابق)، فإن الإسلام "الليبرالي" كتعبير مجازي يصبح هو الآخر محافظاً أو أقل انفتاحاً بشأن الموضوع نفسه. والسؤال الناشئ هو عما إذا كان ممكناً السير باتجاه تلاق أكبر بين الليبرالية وبين الإسلام الليبرالي أو الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية كتسمية أدق بشأن حقوق المرأة وحرياتها؟

للإجابة عن هذا السؤال، يجدر البدء بالإشارة إلى أن هنالك طائفة واسعة من القضايا المثيرة للتساؤل فيما يتعلق بحريات المرأة وحقوقها في الإسلام. بعض هذه القضايا إشكالية، وبعضها الثاني يخضع لتأويلات وتفسيرات متناقضة، أما بعضها الثالث فهو الجزء غير الإشكالي الذي ينص بوضوح على المساواة.

ومن القضايا الإشكالية: قضية عما إذا خلقت حواء (المرأة) من ضلع آدم أم بشكل منفصل، وقضية زواج المسلمة من غير المسلم، وقضية القصاص من قبل الرجل لزوجته، وقضية الإماء (وما ملكت إيمانكم) بأشكالها القديمة، كذلك أشكالها الحالية (مثل زواج المتعة، وزواج

المسيار)، وقضية الشهادة في الحكمة، وقضية مشاركة الرجل في عمل البيت، وقضية اغتصاب الرجل لزوجته، وقضية حق المرأة تجنيس أولادها بجنسيتها، وأخيراً وليس آخراً قضية وضع المرأة في الجنة قياساً بالرجال الذين يتمتعون هناك بالحور العين.

أما القضايا الخاضعة لتأويلات متباينة فتشمل: قضية تعدد الزوجات، قضية القوامة للرجال على النساء وما يرتبط بها من نفقة، قضية الاختلاط والخلوة، وبقاء المرأة في البيت، قضية الحجاب والنقاب، قضية المساواة في الإرث، قضية الزواج المبكر، قضية الطلاق وحق العصمة، قضية الإجهاض، قضية المشاركة السياسية للمرأة كوزيرة وقاضية ونائبة ورئيسة وسفيرة، قضية نقص الدين والعقل، قضية تعليم المرأة، وحقها في العمل.

أما القضايا الأخيرة فهي تتعلق بالمجالات التي أعطى فيها الإسلام للمرأة المساواة الكاملة والصريحة مع الرجل، وهي تشمل: المساواة في الإنسانية، المساواة في الكرامة، المساواة في الأهلية الاقتصادية والمالية، المساواة الاجتماعية وفي اختيار شريك الحياة.

وبشأن القضايا الإشكالية يجد المرء أن آية قرآنية توحي بخلق المرأة من الرجل: "يا أيها الناس اتقوا ربكم الذي خلقكم من نفس واحدة وخلق منها زوجها، وبث منهما رجالاً كثيراً ونساء" (سورة النساء: ١)

فيما تقول آيات أخرى بخلق الرجل والمرأة كلاهما من الله: "إنه خلق الزوجين الذكر والأنثى" (سورة النجم: ٤٥). "والله خلقكم من تراب، ثم من نطفة، ثم جعلكم أزواجاً" (سورة فاطر:١١).

وتستخدم الآية الأولى من فقهاء لتعزيز تبعية المرأة للرجل، أما الآيات الأخرى فتستخدم من فقهاء آخرين لتعزيز القول بالمساواة بينهما.

وتعتبر قضية زواج المسلمة من غير المسلم غير مباحة إلا لدى الخوارج (مناع، ٢٠٠١: ٤٩). أما قضية القصاص فهي واضحة

نصاً في القرآن حيث ورد: "واللاتي تخافون نشوزهن فعظوهن واهجروهن في المضاجع واضربوهن، فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلاً" (سورة النساء: ٣٤).

وفي قضية الإماء ورد في القرآن: "وإن خفتم ألا تقسطوا في اليتامى فانكحوا ما طاب لكم من النساء مثنى وثلاث ورباع، فإن خفتم ألا تعدلوا فواحدة، أو ما ملكت أيمانكم ذلك أدنى ألا تعولوا" (سورة النساء:٣).

ويفسر هذا النص تفسيرات مختلفة فيما يتعلق بالإماء، أحدها يقول إن نكاح الإماء مسموح في حالة لم يتوفر الزواج سواء من واحدة أو أكثر، وثانيها يقول إنه يحق للرجل نكاح الإماء إضافة للزوجة/الزوجات، واستمراراً لذلك هناك اليوم زواج المسيار وزواج المتعة، وهما نوعان من أنواع الزواج المؤقت.

أما قضية الشهادة في المحكمة فقد ورد في القرآن: "واستشهدوا شهيدين من رجالكم، فإن لم يكونا رجلين، فرجل وامرأتان ممن ترضون من الشهداء، أن تضل إحداهما فتذكر إحداهما الأخرى" (سورة البقرة: ٢٨٢).

وهذه الآية تشير إلى أن المرأة تنسى، لذا لا بد من امرأة أخرى معها حتى تذكرها، وقد أضاف الشيخ يوسف القرضاوي أن المرأة لا يجوز أن تشهد في قضايا القتل والزنا (**الجزيرة**، "الشريعة والحياة": ٢٠٠١/٧/٢٨ من: www.qaradawi.net).

أما مشاركة الرجل في عمل البيت فليست مطروحة في النص القرآني، وأحاديث الرسول بشكل مباشر، وإنما يمكن اشتقاقها تأويلاً، وذلك مثلما ذهبت خديجة صبار التي فسرت إنفاق الرجل على المرأة في الأسرة بأنه يتضمن ليس إنفاق المال فحسب، بل أيضا إنفاق الوقت والجهد في أعمال المنزل اليومية والعناية بالأطفال (بهلول، ١٩٩٨: ١٤٩)، أو كما ذهبت فريدة بناني التي اقتبست قول عائشة بنت أبي بكر إحدى زوجات الرسول بأن الرسول "كان يكون في مهنة أهله،

فإذا سمع الآذان خرج " (بناني: www.pogar.org). ومن الجلي هنا أن لفظ " مهنة أهله " هو لفظ واسع، وقد لا يعني فقط مساعدة زوجاته في أعمال البيت.

أما اغتصاب الرجل لزوجته بممارسة الجنس معها بالإجبار ودون رغبة منها، وهو موضوع لفتت الانتباه إلى أهميته الدراسات المعاصرة حول حقوق المرأة، والدراسات حول النوع الاجتماعي، فهو ما زال بحاجة إلى الإدخال في النسق الإسلامي لحقوق المرأة، ربما انطلاقاً من حق المرأة بالمساواة في الإسلام الذي يتضمن أن لا يتم إجبارها على أي فعل دون رضاها، وكذلك حقها في أن تكون المتعة من الجنس متبادلة.

وفيما يتعلق بتجنيس المرأة لأولادها، فإن الممارسة الإسلامية حتى الآن تجعل التجنيس للذرية تابعاً للأب، فيما تحاول اجتهادات معاصرة الرجوع إلى آيات قرآنية وأحاديث نبوية وتفسيرها على أنها تشمل حق الأب والأم في تجنيس أبنائهما بشكل متساو، كما ورد في القرآن: " والذين آمنوا واتبعتهم ذريتهم بإيمان ألحقنا بهم ذريتهم " (الطور: ٢١)، أو كما ورد في حديث الرسول: " كل مولود يولد على الفطرة، فأبواه يهوّدانه أو ينصّرانه أو يمجّسانه ".

وتضيف فريدة بناني أن الشافعية والحنبلية والحنفية تعطي المرأة المتزوجة نقل جنسيتها لأبنائها (بناني، المصدر نفسه). والسؤال لهذه المذاهب هنا هو: ماذا عن المرأة غير المسلمة التي تتزوج برجل مسلم، فهل يسمح لها إعطاء جنسيتها لأولادها والحالة هذه؟

تبقى من القضايا الإشكالية قضية المرأة في الجنة، حيث يحظى الرجال هناك بالحور العين، يصل في حالة الشهداء إلى الحق في ٧٢ زوجة من الحور العين لكل شهيد (موقع الجنة النار في الإنترنت: www.athfer.com/n/index.htm). وترد على الصفحات الإسلامية في الإنترنت احتجاجات نسوية على ذلك، ليس من زاوية المطالبة بتعدد الأزواج للمرأة، ولكن من زاوية الاحتجاج على منح

الرجال هذه الزيادة على زوجاتهن الأصليات، وكان رد الشيخ السعودي المعروف سليمان العودة على احتجاجات كهذه على النحو التالي: "للمرأة في الجنة زوج يحبها وتحبه، وهي حاسرة الطرف مقصورة على حب زوجها لا تستطيع إلى غيره، ولا تجد في نفسها حزناً من مشاركة غيرها لها، بخلاف ما عليه نساء الدنيا، فإن الجنة لا حزن فيها ولا هم ولا غم، أهلها خلق آخر وشيء آخر غير ما اعتادت عليه النفوس والأفهام في الدنيا" (www.islamtoday.net).

وإلى جانب هذه القضايا الإشكالية، هنالك قضايا أخرى تخضع لتفسيرات وتأويلات متباينة، فقضية تعدد الزوجات مرتبطة بالآية سالفة الذكر، كما بآية أخرى لاحقة من سورة النساء نفسها، تقول: "ولن تستطيعوا أن تعدلوا بين النساء ولو حرصتم" (النساء: ١٢٩). ومن الواضح أن هذه الآية تلغي ما قبلها من دعوة إلى تعدد الزوجات، وإن بقي الخلاف بين الفقهاء حول هذا الموضوع. ويقول القائلون منهم بجواز التعدد، ذلك أن التعدد قائم في كل الحضارات الغربية والشرقية، ولكن الفرق أن الإسلام جعله شرعياً، فيما يتم بشكل إباحي في الغرب، كما يشترطون للتعدد شرطين هما: العدل، والقدرة على الإنفاق على الزوجات. وفي هذا الإطار تقول الناشطة الإسلامية الفلسطينية مها عبد الهادي: "إن نظام التعدد إذا تم في حدود التنظيم السابق (أي حدود العدل والإنفاق) ودون إجحاف بالمرأة، أراه نظاماً أخلاقياً إنسانياً. فهو أخلاقي لأنه لا يسمح للرجل أن يتصل بأية امرأة شاء وفي أي وقت شاء دون زواج، ولأنه يعترف بالأولاد الذين أنجبهم هذا الاتصال" (عبد الهادي، ١٩٩٩: ٤٠).

ويرد على هذا الطرح "ليبراليون" إسلاميون يرفضون تعدد الزوجات، منهم في العصور السالفة الزمخشري، والمعري، والجاحظ، وحركات الإسماعيلية، والباطنية، والموحدون الدروز، والقرامطة، وفي القرون الحديثة والمعاصرة محمد عبده، والطاهر حداد، وعبد الله العلايلي، ومحمود طه، وغيرهم (انظر/ي: مناع، ٢٠٠١: ٥٠-٥٢، و٦٤-٩٦، والسعداوي ١٩٧٧: ٦١).

ويؤيد آراء هؤلاء نوال السعداوي التي تكتب رافضة تبريرات تعدد الزوجات: "أيهما أهم للمرأة أو الإنسانة التي تحترم إنسانيتها وكرامتها. العدل في توزيع بعض القروش، أم العدل في المحبة القلبية والمعاملة الإنسانية، وهل الزواج مجرد أن تحصل الزوجة من زوجها على بضعة قروش، أم الزواج تبادل عميق في المشاعر بين الرجل والمرأة؟" (السعداوي، ١٩٧٧: ٦٢). ويضيف محمد عابد الجابري أن القرآن "لا يأمر بتعدد الزوجات، بل يحث على الاقتصار على واحدة خوف عدم العدل" (الجابري، ٢٠٠٦: ١٢٦).

أما قضية القوامة، فقد أجمعت غالبية آراء الفقهاء أنها قوامة في الأسرة للرجل على المرأة وليس في أي شيء آخر، وهذه القوامة "هي رياسة وتوجيه مقابل التزامات وواجبات يجب أن تؤدى وتحترم، فالرجل هو الذي يؤدي الصداق عند الزواج، وهو الذي يعد المسكن وفرشه وفراشه وكل ما يحتاجه، وهو الذي عليه نفقة الزوجة والأولاد، وليس له أن يجبر زوجته على المشاركة في شيء من هذا. ولو كانت ذات مال" (ورقة للإخوان المسلمين حول دور المرأة في المجتمع العام ١٩٩٤، في عبد الهادي، ١٩٩٩: ١٠٧)؛ أي أن القوامة ترتبط بالنفقة أساساً، على أن لفريدة بناني رأياً آخر باتجاه مساواة المرأة بالرجل في الحريات والحقوق دون تمييز، إذ تفسر الآية القرآنية بأنها تتحدث عن تفضيل رجل على رجل آخر من حيث القدرة على الإنفاق وليس تفضيل الرجل على المرأة، حيث تقول الآية: "الرجال قوامون على النساء بما فضل الله بعضهم على بعض" (النساء: ٣٤)، ولم تقل الآية (بما فضل الله بعضهم على بعضهن)، وعليه، فإن التمايز هو بين رجل ورجل في قدرتهم على الإنفاق، فيما بقي مبدأ المساواة هو المبدأ القائم بين الرجل والمرأة.

وبالنسبة لقضية الاختلاط والخلوة، فإن هنالك فقهاء يرون أن الاختلاط ممنوع منعاً باتاً، انطلاقاً من قول الرسول "ما اجتمع رجل وامرأة إلا وكان الشيطان ثالثهما". فيما يرى فقهاء آخرون أن الاختلاط مسموح فيما الخلوة ممنوعة. وفي هذه تقول الناشطة الإسلامية الفلسطينية

مها عبد الهادي: "لكن ينبغي ألا يخرج لقاء الرجال والنساء نطاق الآداب العامة والاحترام المتبادل بين الرجل والمرأة. ومن المهم أن تقوم أي سلطة فلسطينية بحظر أشكال الاختلاط التي تخرج عن تقاليد المجتمع الفلسطيني المحافظ؛ كالاختلاط في الحفلات، أو السينما، أو السفر مع رجل غريب". وترى في مكان آخر ضرورة التركيز على "ظروف عمل المرأة في أجواء تتوفر فيها وسائل الأمان دون أن تنفرد المرأة مع موظف في غرفة واحدة" (عبد الهادي، ١٩٩٩: ٥٢-٥٣).

وكما يبدو من النص أن على المرأة أيضاً أن تمتنع من الاختلاط بالغرباء أثناء السفر، وهو ما يشير ضمنياً إلى أن سفر المرأة يجب أن يكون مع شخص مُحرَم درءاً للاختلاط.

وعلى النقيض من الآراء التي تركز على الاختلاط والخلوة بوصفهما ما يجب التركيز عليه مع المرأة، يرى راشد الغنوشي أن قضية المرأة: "أبعد من أن تكون قضية تبرج وعري واختلاط فقط، بل إنها قضية اغتراب وظلم واستعباد، وقضية إنسان سلبه الانحطاط المغلف بالدين إنسانيته وحقه في تقرير مصيره" (محاور إسلامية، بدون تاريخ: ٢٥-٢٦).

وإذا كانت مها عبد الهادي قد أوضحت مشكلات الاختلاط الممنوعة وذات طابع الخلوة، فإن أشكال الاختلاط المسموح بها تشمل اللقاء بين الرجل والمرأة في أماكن العمل والتعليم وأثناء الحرب والجهاد المشترك، وفي دروس الدين، وفي التعليم، وهكذا. كما أن الاختلاط مسموح إسلامياً بين الخطيبين بحضور الأهل، وكذلك يحق للمرأة الاختلاط بالمتقدمين لخطبتها.

وبمنطق ليبرالي يدافع عن الحريات، رد الشيخ جمال البنا على كل ما تقدم قائلاً: "المجتمع المختلط الذي يتلاقى فيه الرجال والنساء في الدراسة والعمل والنشاط العام هو المجتمع الذي يتفق مع الفطرة. وإن أية محاولة للفصل بين الرجال والنساء هو تعسف ومخالفة لطبيعة الأشياء" (مناع، ٢٠٠١: ٧٢).

وترتبط قضية الاختلاط بقضية بقاء المرأة في البيت من عدمه. وفي هذا الإطار، ذهب فقهاء كثيرون إلى أن مكان المرأة الطبيعي هو البيت، فها هو الشيخ حسن البنا يكتب في ورقة بعنوان "المرأة المسلمة": "فهي كفتاة يجب أن تهيئ لمستقبلها الأسري، وهي كزوجة يجب أن تخلص لبيتها وزوجها، وهي كأم يجب أن تكون لهذا الزوج ولهؤلاء الأبناء، وإذ تتفرغ لهذا البيت، فهي ربته ومدبرته وملكته. ومتى فرغت المرأة من شؤون بيتها لتقوم على سواه؟" (www.hassanalbanna.org). ويضيف بعد ذلك ما مفاده إنه إذا كان لا بد للمرأة أن تعمل خارج البيت، فلا بد أن لا يكون ذلك على حساب الأولوية لها وهو عملها البيتي. ويرى أنه في ظل البطالة المنتشرة، فإن من الأفضل للمرأة هو أن لا تعمل خارج البيت.

ويرى الشيخ يوسف القرضاوي مذهباً متقارباً، حيث يرى أن خروج المرأة إلى صلاة التراويح جائز "إلا أن صلاة المرأة في بيتها أفضل من صلاتها في المسجد ما لم يكن من وراء ذهابها إلى المسجد فائدة أخرى غير مجرد الصلاة" (القرضاوي، ٢٠٠٧: www.qaradawi.net). وتشمل الفائدة الأخرى كما يشرح لاحقاً: حضور موعظة دينية، أو درس من دروس العلم، أو سماع القرآن من قارئ خاشع مجيد".

ويتجاوز الشيخ محمد قطب في كتابه **مذاهب فكرية معاصرة** كل ما تقدم، ويرى -حسبما يلخصه الأستاذ سامي الكيلاني- أن عمل المرأة جاء "نتيجة ذهاب عائلها متحرراً إلى المدينة، ما اضطرها إلى العمل وإلا ماتت جوعاً"، و"أثر ذلك على مكانة المرأة وجعلها مستهدفة كصيد"، "حيث أن المرأة صيد، والمرأة المحتاجة صيد ميسر"، و"أدى عمل المرأة إلى أن يصبح لها قضية تمثلت في المساواة في الأجر مع الرجل، وكان المحرك وراء ذلك اليهود، أو قوم طيبون أخذتهم الشفقة بالمظلومات، فطالبوا لهن بحقوقهن" ... وهكذا (البرغوثي وآخرون، ٢٠٠٣: ص ٧١).

ومن الجلي أن هذه الآراء تتناقض مع النص القرآني الذي أباح للمرأة أهلية اقتصادية ومالية متساوية للرجل، بما يتضمن حقها في الخروج

من البيت لممارسة العمل، كما أباح لها حق التعليم المتساوي (انظر/ي لاحقاً)، وحق المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية العامة.

أما قضية الحجاب، فيرى قسم من الفقهاء ضرورة التقيد به، بل والنص عليه قانونياً، وترى مها عبد الهادي: "في مجتمعنا الفلسطيني المحافظ، من المهم الحفاظ على أجواء مناسبة للقاء الرجال والنساء في أماكن العمل أو في الأماكن العامة. فعلى المرأة أن تلتزم بلباس محتشم لا يكشف من جسدها، ولا يخرج عن إطار اللباس الفلسطيني المحافظ الذي درج عليه الشعب الفلسطيني طوال سنوات. ولا بد للمشرع الفلسطيني من أن يضع قانوناً يمنع التعري ويتضمن عقاباً لمن تصر على إبداء معالم فتنتها للرجال بعقوبات مناسبة مع سلوكها" (عبد الهادي، ١٩٩٦: ٥٤).

وفي المقابل، يرفض الشيخ جمال البنا في تفسير ليبرالي للنصوص الدينية كل فكرة الحجاب والنقاب كما هي مطروحة كتابات الفقهاء، وعلى العكس من ذلك يرى أن "الحجاب في مضمون القرآن ليس نقاباً أو حجاباً، ولكنه بابٌ أو ستر يحجب من في الداخل، ويفرض على الداخل الاستئذان. وهذا هو المعنى الذي جاء في القرآن لكلمة حجاب، وأنها اقترنت بآيات الاستئذان، كما أنها لم ترد إلا بصدد الحديث عن زوجات الرسول" (البنا في مناع، ٢٠٠١: ٧٢).

أما قضية المساواة في الإرث، فإن هنالك التمييز المعروف حسب النص القرآني الذي يعطي للذكر مثل حظ الأنثيين في حالة الوراثة للابن والبنت من الوالد المتوفى، ومقابل ذلك هنالك حالات كثيرة ترث فيها المرأة مثل الرجل كحالة الأم والأب الذين يرثان من ولد متوفى مثلاً، كما أن هنالك ٢٤ حالة ترث فيها المرأة أكثر من الرجل؛ منها مثلاً أن الابنة ترث نصف ما تتركه أمها المتوفاة. فيما الزوج يرث الربع في حالة وفاة الأم تاركة وراءها زوجة وابنة (بناني ومعادي في: www.pogar.org: 45).

كما أن قضية الزواج المبكر هي بدورها من القضايا الخاضعة لتأويلات متباينة، ولكن القسم الأكبر من الفقهاء يقبلون بزواج الفتاة عندما تصبح بكراً؛ أي تبدو لديها مظاهر النضوج الجسدية الخارجية، ويترتب على ذلك قبول تزويج الفتاة بين ١٤-١٥ سنة دون أن تكون أعضاؤها الداخلية قد نمت لتحمّل تبعات الزواج، وكذلك دون أن يكون قد اكتمل بعد نموها العقلي والنفسي، مع ما يترتب على ذلك من مضار صحية واجتماعية ونفسية. وقد انتبهت لهذا الأمر الناشطة الإسلامية مها عبد الهادي التي كتبت: "من المهم أن يأخذ قانون الأحوال الشخصية بمبدأ عدم صحة زواج الصغار، وأن لا أحد يملك تزويجهم راعياً كان أو وصياً. ومن الضروري رفع سن الزواج إلى الحد الذي تكون فيه المرأة مؤهلة جسدياً ونفسياً وفكرياً على أقل تقدير، لتتمكن من تحمل الأعباء والمسؤوليات المستقبلية كأم وزوجة ومواطنة، ولكي تتمكن المرأة من إبداء رأيها في الموافقة أو الرفض كشرط من "أهم شروط صحة الزواج" (عبد الهادي، ١٩٩٩: ٣٦). كما تضيف أن "هنالك حاجة لسن قوانين لمنع الزواج في حالة التفاوت في السن ما بين الرجل والمرأة، إلا إذا كان ذلك برضا المرأة واختيارها ووجود مصلحة لها في الزواج" (ص: ٣٧).

كما يلاحظ، فإن الكاتبة ترفض الزواج المبكر لأضراره المعروفة جسدياً ونفسياً وفكرياً، فيما تقبل مبدئياً فرق السن بين الزوجين. ثم تضيف: "فالحكمة من الزواج في الإسلام تنبع من كونه سبباً لسكن النفس واطمئنانها وقيامها بواجباتها، وبناء خليه اجتماعية صالحة تمد المجتمع بنسل صالح، وهذا يقتضي التقارب في العمر بين الزوجين. أما إذا كان الفرد كبيراً، فلا مصلحة في هذا الزواج، وللقاضي أن لا يأذن به (عبد الهادي، ١٩٩٩: ٣٥).

وفي مجال الطلاق، تعطي الأحكام الشرعية الإسلامية حق الطلاق للزوج عموماً، ويكون للمرأة الحق ذاته إذا طلبت منذ البداية أن تكون العصمة في يدها، وأن ينص على ذلك في عقد الزواج، كما أن للمرأة أن

تطلب الطلاق في حالات خاصة كعجز الرجل الجسدي أو دمامته، أو عدم قدرته في الإنفاق عليها. وبالتالي تبدو المساواة بين المرأة والرجل في حق طلب الطلاق غير قائمة إلا بشروط وضمن حالات خاصة.

أما بالنسبة للإجهاض، فترفضه غالبية الكتابات الإسلامية، وتذهب الناشطة الإسلامية مها عبد الهادي إلى رفضه، والى جانبه ترفض أيضا " حرية المرأة في التصرف بجسدها في خارج العلاقة الزوجية، وإباحة الشذوذ الجنسي لدى النساء والرجال، وغيرها الكثير من القضايا التي يرفضها ديننا ومجتمعنا" (عبد الهادي، ١٩٩٩: ٦٢). وسيتبين في الفصل الرابع كيف تعاملت كتب التربية الإسلامية المدرسية الفلسطينية مع هذه القضية بطريقة تعطي المرأة حق التخلص من الجنين في مرحلة ما قبل أن تنفخ فيه الروح، مع تحريم التخلص منه بعد نفخ الروح.

وبالنسبة لقضية المشاركة السياسية للمرأة، تجد الأخوان المسلمين في ورقة لهم العام ١٩٩٤ (انظر/ي: عبد الهادي، ١٩٩٩: ١٠٣-١١١) يبيحون للمرأة حق المشاركة في انتخاب أعضاء المجالس النيابية وما يماثلها، وفي عضوية هذه المجالس، انطلاقاً من الآية القرآنية القائلة " ولتكن منكم أمة يدعون إلى الخير ويأمرون بالمعروف وينهون عن المنكر وأولئك هم المفلحون" (آل عمران: ١٠٤)، وآيات أخرى مشابهة (ص: ١٠٩)، مع وجوب –حسب رأيهم– أن يتم تخصيص مراكز انتخاب خاصة بالنساء، وأن لا تسافر عضو المجلس النيابي دون محرم (ص: ١١٠).

ويوافق الإخوان المسلمون أيضاً على تولي المرأة الوظائف العامة، ولا يشمل ذلك "الولاية العامة المتفق على عدم جواز أن تليها المرأة وهي الإمامة الكبرى، ويقاس على ذلك رئاسة الدولة في أوضاعنا الحالية" (ص: ١١٠). أما بالنسبة لتولي مهمة القضاء، فإنهم يبيحون للمرأة توليها (ص: ١١١).

وترد الناشطة الإسلامية مها عبد الهادي في الكتاب ذاته على موضوع رئاسة الدولة، مشيرة إلى حق المرأة بذلك، معللة الأمر بأن رئاسة الدولة

لا تصل إلى درجة الخلافة أو الإمامة العظمى المخصصتين للرجال. وتقول: " وأود أن أقول هنا أن منصب الخلافة أو الإمامة العظمى أكبر من مجرد رئاسة دولة إقليمية، فهذا في نظر السياسة الشرعية يعتبر والياً على إقليم" (عبد الهادي، ١٩٩٩: ١٠٠).

ومن الأمثلة التي يتم إيرادها على حق المرأة في رئاسة الدولة، ملكة سبأ، وامرأة فرعون الواردتان في القرآن، حيث صورت الأولى في القرآن كمتميزة بالحكمة ورجاحة العقل، وبميلها الدائم لاتخاذ القرارات بالتشاور (الصليبي في بانوراما، ١٩٩٣: ١٧٧)، فكيف إذن يورد القرآن آيات عن المرأة كملكة ورئيسة دولة فيما يرفض لها ذلك فقهاء بذريعة عاطفية المرأة ومنع الاختلاط والواجبات البيتية ذات الأولوية للمرأة، والحيلولة دون الفتنة وما شابه من ذرائع.

أما نقص الدين والعقل، والمنسوب إلى حديث الرسول القائل " يا معشر النساء، ما رأيت من ناقصات عقل ودين أذهب للب الرجل الحازم من أحداكن"، فتفسره فريدة بناني وزينب معادي على أنه إشارة إلى الافتتان بالنساء، وليس إشارة إلى نقصان عقولهن (www.pogar.org). ويؤكد هذا التفسير أن القرآن نص في آيات عديدة على المساواة بين المرأة والرجل، فكيف إذن سيعتبر المرأة أقل قدرة عقلية من الرجل؟

وأخيراً في مجال القضايا ذات التأويلات المختلفة: قضية تعليم المرأة، وهل يجب أن يكون مساوياً لتعليم الرجل أم أقل من ذلك؟ يرى حسن البنا ضرورة تعليم المرأة ما يلزم لمهمتها الرئيسة وهي إدارة البيت، وفي ذلك يقول: "ليست المرأة في حاجة إلى التبحر في اللغات المختلفة، وليست في حاجة إلى الدراسات الفقهية الخاصة، فستعلم عن قريب أن المرأة للمنزل أولاً وأخيراً، وليست المرأة في حاجة إلى التبحر في دراسة الحقوق والقوانين، وحسبها أن تعلم عن ذلك ما يحتاج إلية عامة الناس" (ورقة المرأة المسلمة: www.hassanalbanna.org).

أما الشيخ يوسف القرضاوي، فيرى بصورة مخالفة نسبياً لحسن

البنا: "نحن أجزنا للمرأة أن تتعلم، وطلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة، وكل علم نافع؛ سواء أكان علماً دنيوياً، ينبغي للمرأة أن تتعلمه، وإن كان المفروض أن تتبحر المرأة فيما ينفعها من العلوم" (القرضاوي، www.qaradawi.net 2007).

ويتساءل المرء عن معنى هذه الجملة الأخيرة، وهو "وإن كان من المفروض أن تتبحر المرأة فيما ينفعها من العلوم"، إذ قد تكون مرتبطة باعتبار القرضاوي في المقام نفسه أن عمل المرأة الأساسي يجب أن يكون عمل البيت، وبالتالي عليها أن تحصل من العلوم على ما يساعدها فيه أساساً. ويضيف القرضاوي "نحن أجزنا للمرأة أن تعمل، ولكن بضوابط وشروط، فلا يجوز أن تعمل ما لا ينبغي شرعاً، ما لا يحل لها، لا يجوز لها أن تعمل ما يعود على وظيفتها الأساسية بالإبطال، لا ينبغي أن تعمل عملاً يتنافى مع واجبها باعتبارها زوجة، وواجبها باعتبارها أماً، وواجبها في تدبير البيت ورعاية الزوج ورعاية الأولاد، فكل عمل ينافي هذا ينبغي أن تمنعه".

وتضيف مها عبد الهادي أن المرأة يجب ألا تعمل في كل المجالات التي يعمل فيها الرجل، "أرى أن تعمل المرأة فيما يتناسب مع قدرتها من أعمال. ولا أقصد هنا القدرات العقلية، بل القدرات الجسدية، فلها أن تعمل في الدوائر الحكومية، والشركات، والمكاتب التجارية، وبائعة، ومحاسبة، ولكن ليس من المناسب أن تعمل في تنظيف الشوارع مثلاً، أو في مسح الأحذية، أو في تنظيف المحلات، أو في حراسة الأبنية الكبيرة في أواخر الليل، أو في حمل الأثقال، أو في حمل الصناديق الثقيلة في المعامل والمصانع. فهذه الأعمال ليس من المحبذ أن تقوم المرأة الفلسطينية بها، ففي هذه الأعمال ما يشكل إنهاكاً جسدياً ومعنوياً كبيراً لها" (مها عبد الهادي، ١٩٩٩: ٤٩). و"لا بد للسلطة أن تراعي خصائص كل من المرأة والرجل في اختيار العاملين لمختلف الوظائف في مؤسساتها، وهذا الأمر ينبغي أن يعتمد على دراسات علمية نفسية واجتماعية" (ص: ٥٠).

تثير هذه الأفكار سؤالاً مبدئياً هو: لماذا ينبغي أن يكون هنالك من يقرر للمرأة ماذا تعمل وماذا لا تعمل، ثم يستخدم لغة الزجر والنواهي من أجل إقناعها بذلك أو فرضه عليها، وذلك بدل أن تعطى المرأة -كل امرأة فرد- الحق في الاختيار بما يتناسب مع قدراتها الفردية الخاصة؟ ولماذا توضع النساء كلهن في بوتقة واحدة لتقرير ما يستطعن عمله وما لا يستطعنه؟

رؤية إسلامية ليبرالية لحريات وحقوق المرأة

ما تقدم مثّل عرضاً موجزاً للآراء المختلفة حول بعض القضايا الإشكالية والقضايا التي لها تأويلات وتفسيرات متباينة بشأن حقوق المرأة وحرياتها في الإسلام. وبقي أن يتناول هذا الفصل قضايا المساواة البينة في الحقوق والحريات بين الرجل والمرأة في النص الديني الإسلامي، إنسانياً واقتصادياً واجتماعياً.

في هذا الإطار، يبدو الإسلام ثورة باتجاه مساواة المرأة بالحقوق والحريات مع الرجل، قياساً بما كانت عليه حالة المرأة في الجاهلية التي شهدت وأد البنات، وتعدد الزوجات المفتوح، ونكاح الرهط، والاستبضاع، والخدان، والشغار، والبذل، والضغينة، ونكاح صاحبات الرايات، ونكاح المتعة، وغيرها من أشكال النكاح (مناع، ٢٠٠١: ٢٣-٢٤).

كما يبدو الإسلام ثورة اتجاه الممارسات المحافظة الراهنة اتجاه المرأة في المجتمعات الإسلامية والعربية، حيث يتم حرمانها من الميراث، والحجر عليها في البيت، وحرمانها من مالها وحقها في العمل والاستثمار، كما تعامل ككائن حبيس يجب قمعه وتخبئته عن العيون، بديلاً من التعامل معها كإنسان له عقل وحقوق. وفي هذا الإطار، تنتشر ألفاظ: "ولية"، "حرمة"، "مرة"، "ضلع قاصر"، وأقوال أن النساء "ناقصات عقل ودين"، وأن "البنات همهن للممات"، وأن البنت لا تحتاج إلى التعليم الإضافي، وذلك لأن مصيرها أن تتزوج، وأن المرأة هي "العرض"

(بمعنى العار). وكلمات الرجل لا يعيبه "إلا جيبه" مقارنة له مع المرأة التي "كلها عورات"، حيث يقال إن "صوت المرأة عورة"، و"أقلب الطنجرة على ثمها بتطلع البنت لأمها"، و"شرف المرأة يخدشه الهواء الطائر". كما ترتبط الشتائم الممارسة من المجتمع بجسد المرأة. وإذا ما كانت سلوك شخص ما من النوع غير المستقيم حسب الرؤى الاجتماعية السائدة، فإنه يقال إنه قد تمت تربيته من قبل المرأة (تربية مرة)، أما كلام النساء فلا يعتبر جدياً (حتشي نسوان)، ... وهكذا. ويستغل كل ذلك برؤية للمرأة أنها عاطفية وضعيفة، وبالتالي لا تصلح للقيادة لا في السياسة ولا في المجتمع.

ويتم تعزيز الثقافة المحافظة وممارساتها اتجاه المرأة باستخدام طائفة من أحاديث الرسول غير المتواترة، التي قيلت في واقعة معينة ولا تنطبق على غيرها، ومن هذه الأحاديث "النكاح رق، فلينظر أحدكم أين يضع كريمته"، و"لو كنت آمر أحداً أن يسجد لأحد، لأمرت المرأة أن تسجد لزوجها"، و"لولا حواء لم تخن أنثى زوجها أبد الدهر"، و"اتقوا الدنيا واتقوا النساء، فإن أول فتنة بني إسرائيل كانت النساء"، و"ما ترك بعدي فتنة أخطر على الرجال من النساء"، و"أن المرأة تقبل على صورة شيطان، وتدبر على صورة شيطان"، "باعدوا بين أنفاس الرجال والنساء، فإنه إذا كانت المعاينة واللقاء كان الداء الذي ليس له دواء"، و"ولا بارك الله في قوم ولوا عليهم امرأة"، و"استوصوا بالنساء خيراً، فإن المرأة خلقت من ضلع أعوج" ... وهكذا (يوردها مناع، ٢٠٠١: ٤٢-٤٥).

وإضافة إلى ذلك، تعزز الثقافة المحافظة من خلال الترسانة الكبيرة من الفتاوى والكتابات العائدة للفقهاء، فمثلاً ورد "أي امرأة سألت زوجها طلاقها من غير ما بأس فحرام عليها رائحة الجنة"، وورد "أي امرأة ماتت وزوجها راض عنها، دخلت الجنة"، وقال أبو حامد الغزالي "للمرأة عشر عورات، فإذا تزوجت ستر الزوج عورة واحدة، وإذا ماتت ستر القبر العورات العشر" (المصدر نفسه، ص: ٤٠). ويورد كتاب **الفقه على المذاهب**

الأربعة، تعريف الزواج على أنه "عقد على مجرد التلذذ بآدمية" (المصدر نفسه، ص: ٩٠)، ولهذا تقول المذاهب إنه ليس من واجب الرجل أن يعالج زوجته المريضة، ويشتري لها الدواء لفقدانها صلاحية القدرة على منح اللذة لزوجها، وليس عليه أن يدفع لها النفقة إذا لم تعد قادرة على إمتاعه ... وهكذا (اقتباسات من المصادر الفقهية العامة، ومن الحنفية والشافعية موجودة في المصدر نفسه، ص: ٩١-٩٢).

وعليه، فإن الفكر المحافظ والدراسات المترتبة عليه هي مزيج من آراء محافظة وأحاديث منسوبة للرسول وفتاوى فقهية ذكورية تريد استمرار سطوة الرجل على المرأة.

يبدو الإسلام من زاوية نظر أولى ثورة على الأفكار والممارسات الجاهلية والمحافظة اتجاه المرأة، فإنه من جهة أخرى استخدم لرفض ما تمت تسميته بالحضارة الغربية، كما استخدم للحديث عن الخصوصية الثقافية العربية الإسلامية عندما تعلق الأمر بالمواثيق الدولية لحقوق الإنسان. وفي هذا الإطار، تم تطوير إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام "الذي تمت إجازته من قبل مجلس وزراء خارجية منظمة مؤتمر العالم الإسلامي في مؤتمرهم المنعقد في القاهرة في ٥/٨/١٩٩٠. ومما ورد في هذا الإعلان بشأن المرأة مثلاً:

"مـادة (٦):

أ. المرأة مساوية للرجل في الكرامة الإنسانية، ولها الحق مثل ما عليها من الواجبات، ولها شخصيتها المعنوية وذمتها المالية المستقلة وحق الاحتفاظ باسمها ونسبها.

ب. على الرجل عبء الإنفاق على الأسرة ومسؤولية رعايتها".

وعليه، فقد جاء الاختلاف مع الوثائق الدولية هنا بوضع عبء الإنفاق على الأسرة على كاهل الرجل. فيما جاءت مادة رقم ٥ لتجعل الدين قيداً على الحق في الزواج، وذلك عن عدم ذكره في النص.

" مادة (٥):

الأسرة هي الأساس في بناء المجتمع، والزواج أساس تكوينها، وللرجال والنساء الحق في الزواج، ولا تحول دون تمتعهم بهذا الحق قيود منشؤها العرق واللون والجنسية "؛ أي أن الدين هو مانع وقيد، حيث لا يجوز لدى الفقهاء زواج المسلمة من غير المسلم كما ورد سابقاً في هذه الدراسة.

وفي رفض بين للمفهوم المنسوب للحضارة الغربية حول استقلالية المرأة الاقتصادية، جنباً إلى جنب مع رفض الفكر المحافظ الذي يمنع المرأة من العمل، تكتب مها عبد الهادي: " وينبغي في هذا المجال إنكار الدعوات الخاطئة بشأن عمل المرأة التي يرددها البعض، مثل ضرورة الاستقلال الاقتصادي للمرأة المتزوجة، أو الدعوة المعاكسة بأن عمل المرأة المهني محظور ولا يكون إلا عند الضرورة (عبد الهادي: ١٩٩٩: ٥١).

ولربما يكون رفض مفهوم "الاستقلال الاقتصادي للمرأة المتزوجة" نابعاً من الفهم الآخر القائل إن على الرجل أن ينفق عليها. فكيف تكون مستقلة اقتصادياً وهي خاضعة لإنفاق الرجل عليها. ويثير هذا التفسير أحد أهم الأسئلة مثل: هل الاستقلال الاقتصادي مفهوم مقبول عندما يتعلق الأمر بالمرأة غير المتزوجة وينتهي عند زواجها؟ وهل يعني انتهاؤه عند زواجها أن المرأة تصبح تابعة لزوجها وليست كياناً مستقلاً له حقوق وواجبات متساوية؟ ومن جهة أخرى، ألا تمثل الأهلية الاقتصادية والمالية المستقلة التي منحها الإسلام للمرأة تكريساً لمفهوم الاستقلال الاقتصادي بمعنى حق المرأة في التصرف بمالها وادخاره أو استثماره وكيفية ذلك؟ إلا يمثل هذا التصرف بأوجهه المختلفة ترجمة وتطبيقاً لمفهوم الاستقلالية الاقتصادية للمرأة متزوجة كانت أم غير متزوجة؟

يصب الموقف الإسلامي الرافض للثقافة والممارسات الجاهلية والمحافظة اتجاه المرأة في رافدين متباينين إذن: أحدهما ينزع باتجاه رفض المحافظة وكذلك رفض عالمية حقوق الإنسان وحرياته، بمن

في ذلك المرأة، ووضع الإسلام في موضع ثالث مختلف عن الطرفين، والثاني يرى ضرورة الانفتاح على العالم وثقافة حقوق الإنسان العالمية، وإيجاد جسور للتصالح معه عبر تأويل نصوص الإسلام، بما يتناسب مع متطلبات العصر وظروف عيشه.

ولهذا الانقسام بين الرافدين بعد تاريخي أيضاً في الصراع بين أولئك الذين قالوا بحرية الاختيار للإنسان في الإسلام (كالمعتزلة في العهد العباسي) وأولئك الذين قالوا إن الإنسان مجبر على أفعاله (الجبرية في العهد العباسي). وذهب القائلون بحرية الاختيار إلى رفض تعدد الزوجات منذ ذلك الحين كالإسماعيلية والأباضية والدروز الموحدين، ومفكرين وشعراء مثل الزمخشري، والجاحظ، والمعري. وتعزز هذا الانقسام في عهد إصلاح الفكر الإسلامي في القرن السابع عشر حتى بداية القرن العشرين، حيث رفض محمد عبده والظاهر حداد وغيرهما تعدد الزوجات، ونادوا بمساواة المرأة.

ومنذ النصف الثاني من القرن العشرين، تكونت مدرسة إسلامية تعترف بحرية الإنسان من جهة، كما تسعى للتصالح مع العالم من جهة أخرى، ومن روادها محمود محمد طه مؤسس حزب الأخوان الجمهوريين في السودان، وتلميذه عبد الله النعيم وغيرهما. وقد لخص محمود محمد طه منظوره بشأن حقوق المرأة وحرياتها قائلاً ما ملخصة إن الشريعة لم تساو بين النساء والرجال، ولم تعطها ما أراد لها الدين، وبالتالي ميزت ضد المرأة بمنحها حق القوامة للرجل، وميزت ضدها أيضاً في الميراث والشهادة في المحكمة وفي الطلاق، وأعطت الزوج حق تأديب زوجته. وبناء على ذلك، يدعو طه المجتمع كله، والمرأة بصورة خاصة، أن تطالب بالرجوع للأخذ من أصول القرآن، من الآيات المكية التي كانت منسوخة بالآيات المدنية؛ "لأن الآيات المكية هي التي يرضاها الله لنا الآن ولا يرضى لنا سواها" (مناع، ٢٠٠١: ٩٣). وبناء على ذلك، يرى طه أن الآيات المكية تذهب نحو الكرامة والحقوق والحرية للرجال والنساء سواء بسواء، ويطالب بأن لا تفهم آية "والرجال عليهن درجة" أن لكل

رجل درجة على كل امرأة، فمن النساء من هن أكفأ من الرجال، ثم يطالب بحق المرأة في حرية اختيار الزوج، والحق في الطلاق، وإلغاء تعدد الزوجات، وذلك "لأن العدل المادي لعهد الرسول تحول اليوم إلى عدل معنوي غير قابل للتحقيق بين اثنين (المصدر نفسه، ص: ٩٥)، ويطالب أيضاً بإلغاء المهر الذي كرس لشراء المرأة "فالإنفاق هو سبب القوامة، لذا يجب إلغاء المهر" (ص: ٩٥). وبالتالي يطالب بإلغاء القوامة.

وعليه، يمكن القول في نهاية هذا الفصل أن فهماً ليبرالياً إسلامياً لحقوق المرأة وحرياتها، هو قيد التطور المستمر، وتتلخص أطروحاته الرئيسة في مساواة المرأة في الحقوق والكرامة، وكذلك في التكاليف (العبادات) مع الرجل، وتشمل هذه المساواة جوانب الحريات والحقوق كافة، بما في ذلك حق المساواة في الأسرة، والحق في التعليم والصحة والعمل والتنقل، وكل حقوق المشاركة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، فأين المناهج الفلسطينية من عكس ذلك؟ هذا هو موضوع الفصلين الثالث والرابع.

الفصل الثالث

حقوق المرأة وحرياتها المتساوية في المنهاج الفلسطيني



الفصل الثالث

حقوق المرأة وحرياتها المتساوية في المنهاج الفلسطيني

كتوطئة لبحث حقوق وحريات المرأة المتساوية في كتب التربية الإسلامية، لعله يجدر ابتداءً فحص نظرة المنهاج الفلسطيني العامة بشأن الحقوق والحريات العامة للأفراد والجماعات، وكذلك إلى حقوق المرأة وحرياتها، بدءاً مما ورد في الخطط الفلسطينية للمناهج، وبالمقارنة مع وثيقة الاستقلال، ومع مشروع دستور الدولة الفلسطينية، والقانون الأساسي للسلطة الوطنية الفلسطينية، ومروراً بالدراسات المختلفة حول وضعية المرأة في هذه المناهج.

حقوق المرأة وحرياتها في خطة المنهاج الفلسطيني

صدرت "خطة المنهاج الفلسطيني الأول" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨) وتم إقرارها كما يشير رمزي ريحان من قبل اللجنة الفرعية لشؤون التعليم في المجلس التشريعي الفلسطيني، ما يجعلها وثيقة رسمية فلسطينية (ريحان، ٢٠٠١: ٢٤).

ويتضمن الفصل الأول للخطة "الأسس العامة للمناهج"، بما يشمل الأسس الفكرية، والوطنية، والاجتماعية، والمعرفية، والنفسية، كما يشمل السياسة التربوية للمناهج (ص: ٥ و١١).

ويمكن للباحث أن يلاحظ مع رمزي ريحان أن "الاهتمام بالهوية الوطنية والدينية مكثف" (ريحان، ٢٠٠٠: ٢٥) في هذه الأسس والمبادئ. ففي أول نقاط الأسس الفكرية والوطنية للمناهج ورد: "تعزيز الإيمان بالله، والانتماء الفلسطيني، واحترام الكون والإنسان، والنظرة الإنسانية إلى الحق والخير". و"تعزيز الثقافة الإسلامية، واحترام الآخرين في ظل ثقافتنا وحضارتنا" (ص: ٦).

وفي أول نقاط الأساس الاجتماعي للمنهاج ورد: "التمسك بالقيم الاجتماعية والدينية، والتأكيد عليها، والمحافظة عليها" (ص: ٧).

وفي أول نقاط الأساس المعرفي للمنهاج، ورد: "يرتكز هذا الأساس على تكوين المواطن الذي: يتبنى في جوهره وسلوكه، جوهر العقيدة الإسلامية" (ص: ٨). وفي الأساس النفسي للمنهاج، وردت السمة الأولى للمتعلم على أنه: "المعتز بهويته الوطنية، وعروبته وإسلامه، والملتزم بها" (ص: ٩)

وجاء المبدأ الأول من مبادئ السياسة التربوية للمناهج على النحو التالي: "استلهام القيم من التراث العربي والإسلامي وتأكيدها" (ص: ١٠).

وفي مكان آخر توضيح لمنحنى المنهاج الفلسطيني كمنهج يركز "على أربعة أبعاد رئيسة، هي: البعد الوطني، البعد الديني، البعد القومي، البعد الدولي" (المصدر نفسه، ص: ٣٢). وهنا قد تظهر كل الاقتباسات الواردة قبل هذه الأخيرة أن البعد الديني هو البعد الأول في غالب الأحيان، يليه البعد الوطني وليس العكس كما ورد في هذا الاقتباس الأخير.

وبهذا، يكون المرء أمام منهاج موجه واضح الهدف في المجال الديني، بما يشمل "تعزيز الإيمان بالله"، و"تعزيز الثقافة الإسلامية"، و"التمسك بالقيم الاجتماعية والدينية". وتبني "جوهر العقيدة الإسلامية سلوكياً"، و"الاعتزاز بالهوية الوطنية والعروبة والإسلام"، "واستلهام القيم من التراث العربي والإسلامي وتأكيدها".

ويعني ذلك كله أن البعد الديني هو المحدد لتوجهات المناهج بشأن المرأة، إضافة إلى الأبعاد القومية والوطنية والإسلامية.

وإذا كان هنالك وضوح نسبي في عبارات مثل "تعزيز الإيمان بالله"، و"وتعزيز الثقافة الإسلامية" الواردة ضمن الأسس الفكرية والوطنية، فإن عبارة "التمسك بالقيم الاجتماعية والدينية" الواردة ضمن الأساس الاجتماعي تبدو غامضة نسبياً، فما المقصود "بالقيم الاجتماعية"؟ ولماذا تم تقديمها على القيم الدينية؟ ويزداد الغموض إذا ربط ذلك بالرسم التوضيحي للأسس العامة للمناهج (المصدر نفسه، ص: ٥)، ففي هذا الرسم وردت هذه الأسس شاملة خمسة هي: التراث، الدين الإسلامي، القيم، وثيقة الاستقلال، العادات والتقاليد. فهذه الأسس الخمسة تزيد التساؤل وتجعله أكبر. فما هو المقصود بالقيم التي هي من أسس المنهاج ومبادئه؟ فهل هي القيم التقليدية أم القيم العصرية، أخذاً بعين الاعتبار ذكر العادات والتقاليد كأساس آخر للمناهج، وكذلك التراث، فأي تراث يستند إليه المنهاج الفلسطيني في ظل تعدد التراث الفلسطيني وتنوعه؟ ثم كيف تنعكس القيم والعادات والتقاليد بتفسيراتها المعتمدة في تكوين نظرة الطلبة اتجاه المرأة؟

كما يجدر التساؤل عن نوعية السلوك الذي "يتبنى جوهر العقيدة الإسلامية" كما ورد في الأساس المعرفي، فهل ذلك يشمل مثلاً الالتزام الكامل بكل الفرائض والمعاملات كما وردت في النص القرآني والسنة، أم أن الحديث يدور عن جوهر العقيدة الإسلامية بمعنى روحيتها في السلوك والمعاملات؟ وكيف ينعكس ذلك بالتالي في التعامل مع المرأة؟

وعلى عكس غالبية الفقرات التي سيأتي فيها الدين أولاً، ترد الفقرة التالية المتعلقة بالاعتزاز، حيث يأتي الاعتزاز "بالهوية الوطنية" ضمن الأساس النفسي قبل الاعتزاز بالعروبة والإسلام، فيما ورد "الانتماء إلى فلسطين" بعد "تعزيز الإيمان بالله" ضمن الأسس الفكرية الوطنية، ما يثير تناقضاً والتباساً في هوية الرجل والمرأة الفلسطينيين

سواء بسواء. أما المبادئ التربوية، فقد أعطت الأولوية للقيم من التراث العربي على تلك التي من التراث الإسلامي (استلهام القيم من التراث العربي والإسلامي وتأكيدها) كما ورد.

وبالمقارنة مع وثيقة الاستقلال الصادرة عن المجلس الوطني الفلسطيني المنعقد في الجزائر في ١٢/١١/١٩٨٨، تبرز تناقضات أكبر، تبدأ من اعتبار الأسس العامة للمناهج في وثيقة الاستقلال أنها المصدر الخامس من حيث الترتيب للمناهج، حيث ورد: "تستقي الأسس العامة للمنهاج جذورها من الفلسفة العامة للمجتمع العربي الفلسطيني، وتستمد مبادئها من تراثه، ودينه، وقيمه، وعاداته وتقاليده، ووثيقة استقلال فلسطين (١٩٨٨)، (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨: ٥).

وفيما تركز الأسس العامة للمنهاج ومبادئه على الإسلام كما ورد، فإنها تشير مرة واحدة إلى أن فلسطين هي "مهد الرسالات السماوية الثلاث"، وذلك ضمن الأسس الفكرية والوطنية، حيث ورد نص إيجابي يقول: "فلسطين لها خصوصية حضارية ودينية وثقافية وجغرافية، وهي موطن التفاعل الحضاري، والانفتاح الفكري، ومهد الرسالات السماوية الثلاث (المصدر نفسه، ص: ٦). وتأتي هذه الفقرة كنقطة مختلفة في ظل التركيز المكثف السابق على العقيدة الإسلامية كأساس ومبدأ من مبادئ المنهاج.

وعلى العكس من ذلك، فإن وثيقة الاستقلال تجعل كون فلسطين كأرض الرسالات السماوية هي نقطة المبتدأ، وتركز في أكثر من مكان على كون فلسطين موطن التعددية، بما فيها التعددية الدينية، وليست موطن الأولوية لدين على دين آخر، فقد ورد: "على أرض الرسالات السماوية إلى البشر، على أرض فلسطين، ولد الشعب الفلسطيني، نما وتطور وأبدع وجوده الإنساني عبر علاقة عضوية لا انفصام فيها ولا انقطاع، بين الشعب والأرض والتاريخ".

كما ورد: "مطعماً بسلالات الحضارة وتعدد الثقافات، مستلهماً نصوص تراثه الروحي والزمني، واصل الشعب العربي الفلسطيني،

عبر التاريخ، تطوير ذاته في التواجد الكلي بين الأرض والإنسان على خطى الأنبياء المتواصلة على الأرض المباركة، على كل مئذنة صلاة الحمد للخالق، ودق مع كل جرس كل كنيسة ومعبد ترنيمة الرحمة والسلام" (مركز المعلومات الوطني، www.pnic.gov.ps).

وفيما أوردت الأسس العامة للمنهاج التراث والدين والقيم والعادات والتقاليد ووثيقة الاستقلال كأسس خمسة لها، فقد أسقطت أساساً مهماً هو المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، وهو ما لم تنساه وثيقة الاستقلال التي جاء فيها: "وتعلن دولة فلسطين التزامها بمبادئ الأمم المتحدة وأهدافها، وبالإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والتزامها كذلك بمبادئ عدم الانحياز وسياسته" (المصدر نفسه). وورد في الأسس الفكرية والدينية للمناهج كلام عام بهذا الخصوص، ولا يتضمن التزاماً محدداً، حيث ورد: "فلسطين دولة محبة للسلام العادل، وهي تعمل على إيجاد التفاهم والتعاون الدولي القائمين على العدل، والمساواة، والحرية، والكرامة، وحقوق الإنسان" (مصدر سابق، ص: ٦).

فحتى الآن يبدو الفرق في أمرين: أن وثيقة الاستقلال تتحدث عن فلسطين كموطن لرسالات متعددة، فيما تتحدث الأسس العامة للمناهج عن "تعزيز الثقافة الإسلامية، واحترام الآخرين في ظل ثقافتنا وحضارتنا" (ص: ٦)، ما يعطي الأولوية للإسلام على ما عداه، كذلك فإن الفرق الثاني هو الالتزام الصريح لوثيقة الاستقلال اتجاه الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، وهو ما تفتقر إليه الأسس العامة للمناهج الفلسطينية، ما سينعكس على حقوق المرأة وحرياتها في هذه المناهج كما سيتبين لاحقاً.

ولم تأت الأسس العامة للمنهاج ثالثاً على أي ذكر للمرأة، فضمن الأساس الاجتماعي كان يمكن ذكر حقوق المرأة مثلاً ضمن النص التالي: "العدل الاجتماعي، والمساواة، وتوفير فرص تعلم متكافئة لجميع الفلسطينيين دون التمييز، بمن فيهم ذوو الاحتياجات الخاصة" (ص:٧).

فيما جاءت وثيقة الاستقلال قاطعة الوضوح بهذا الشأن، حيث ورد في معرض وصف دولة فلسطين: "إن دولة فلسطين هي للفلسطينيين أينما كانوا، فيها يطورون هويتهم الوطنية والثقافية، ويتمتعون بالمساواة الكاملة في الحقوق، تصان فيها معتقداتهم الدينية والسياسية وكرامتهم الإنسانية، في ظل نظام ديمقراطي برلماني يقدم على أساس حرية الرأي، وحرية تكوين الأحزاب، ورعاية الأغلبية حقوق الأقلية، واحترام الأقلية قرارات الأغلبية، وعلى العدل الاجتماعي والمساواة وعدم التمييز في الحقوق العامة على أساس العرق، أو الدين، أو اللون، أو بين المرأة والرجل، وفي ظل دستور يؤمن سيادة القانون والقضاء المستقل، وعلى أساس الوفاء الكامل لتراث فلسطين الدولي والحضاري في التسامح والتعايش السمح بين الأديان عبر القرون" (المصدر نفسه).

وفي نهاية الوثيقة وردت إشارة إلى: "حملة لواء الحرية: أطفالنا وشيوخنا، وشبابنا، أسرانا ومعتقلينا وجرحانا المرابطين على التراب المقدس، وفي كل مخيم وفي كل قرية ومدينة، والمرأة الفلسطينية الشجاعة، حارسة بقائنا وحياتنا وحارسة نارنا الأبدية".

وهكذا، فإن للمرأة المساواة الكاملة، وهو ما لم تذكره أسس المناهج، ربما تحاشياً للتصادم مع العقيدة الإسلامية المذكورة بكثافة في هذه الأسس، كما أن وثيقة الاستقلال تتحدث عن "الشجاعة" كصفة للمرأة، فيما تدأب النظرة التقليدية على جعل الشجاعة تقترن بالرجل أساساً.

ويشير الاقتباس الأخير إلى فرق آخر رابع بين وثيقة الاستقلال وبين الأسس العامة للمناهج، حيث تتحدث وثيقة الاستقلال عن نظام ديمقراطي برلماني، وتعددية، واحترام حقوق الأقلية، وسيادة القانون والقضاء المستقل. فيما يرد في الأسس العامة للمناهج إشارات غير مكتملة حول هذه القضايا؛ مثل "فلسطين دولة ديمقراطية" (دون أن يستكمل إنها ديمقراطية ذات نظام برلماني وتعددية)

(ص: ٦)، ثم ورد في الأسس الاجتماعية "احترام الحريات الفردية والجماعية" (ص: ٧) (ماذا عن احترام حقوق الأقليات واحترام حقوق المرأة)، "والعمل على سيادة القانون بوصفه وسيلة لتحقيق العدالة والمساواة بين المواطنين جميعاً" (ص: ٧) (ماذا عن استقلال القضاء؟ ولماذا لم يتم ذكره؟) ... وهكذا مما يجعل عدم ذكر حقوق المرأة في الأسس العامة للمنهاج مقرونة بالتراجع بشأن قضايا حقوقية أخرى في هذه الأسس.

وأخيراً، هنالك فرق خامس في مجالات العلاقات العربية لفلسطين، حيث ورد في وثيقة الاستقلال: "إن دولة فلسطين هي جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، من تراثها، وحضارتها، من طموحها الحاضر إلى تحقق أهدافها في التحرر والديمقراطية والوحدة" (المصدر نفسه السابق). فيما ورد في الأسس العامة للمناهج: "الشعب الفلسطيني جزء لا يتجزأ من الأمة العربية، وهو يعمل في سبيل وحدتها وحريتها وتطويرها ورفاهيتها" (ص: ٦).

وهنا يظهر بوضوح إسقاط عبارة أن الشعب الفلسطيني يعمل مع الأمة العربية لتحقيق "طموحها الحاضر إلى تحقق أهدافها في التحرر والديمقراطية"، وبخاصة "الديمقراطية"، فهل سقطت هذه الكلمة سهواً؟

وهكذا يظهر سياق غير متسق مع بعض ما ورد في وثيقة الاستقلال، وينجم عن طروحات مناقضة لها بالنسبة لتعريف فلسطين وديمقراطيتها وتعدديتها الدينية والسياسية والفكرية وموقع المرأة في إطارها.

ويتعزز هذا الفرق من خلال إشارات أخرى وردت في خطة المنهاج الفلسطيني، حيث أنه لدى الحديث عن النشاط الحر، تمت الإشارة إلى "تفعيل دور مجالس الآباء" (ص: ٢٣)، وليس "مجالس الأهالي أو مجالس الأهل"، أو أي اسم آخر مشابه يجعل المرأة مشمولة في التسمية.

حقوق المرأة وحرياتها في خطط سابقة للمنهاج الفلسطيني

قبل صدور خطة العام ١٩٩٨ للمنهاج الفلسطيني، كانت هنالك خطتان أخريان لهذا المنهاج، واحدة تمت صياغتها من قبل فتحية نصرو (نصرو، ١٩٩٣)، والثانية من قبل إبراهيم أبو لغد الذي استلم إدارة مركز تطوير المناهج بعد فتحية نصرو.

ويبدو الفرق واضحاً بالنسبة للحقوق والحريات العامة بين الخطتين السابقتين وخطة العام ١٩٩٨. فخطة فتحية نصرو كما ورد في كتابها المنشور عنها باللغة الإنجليزية، تستند بوضوح إلى وثيقة الاستقلال، حيث تتبنى الكاتبة فلسفة كاملة للتعليم الفلسطيني بالاستناد إلى تلك الوثيقة وتضعها في جدول (نصرو، ١٩٩٣: ٦-١١).

وإن كانت الكاتبة تصنف "التراث الإسلامي" كأحد المصادر لفلسفة التعليم الفلسطيني، مقابل إشارة وثيقة الاستقلال إلى الانتماء إلى الأمة العربية حضارة وتراثاً، دون أن تبرر هذه الإضافة وكأنها مجرد إضافة عادية لا تحتاج إلى أي تبرير (انظر/ي، ص: ٦، بند ٢)، فإنها في المقابل تؤكد على التعددية في النظام التربوي، حيث: " على النظام التربوي أن يسمح بتقديم برامج مختلفة للتعليم بما يساعد على مراعاة الاختلافات الفردية لمستقبلي هذه التربية" (المصدر نفسه، ص: ٢٠).

كما أنها تريد للفلسفة التعليمية الفلسطينية أن تقوم على " خصائص المساواة الوطنية والتقدمية، والتوجيه الرئيس هو تربية وطنية مبنية على الديمقراطية. وينظر إلى التعددية فيها كخاصية ديمقراطية للنظام، وبالتالي بوصفه آلية للتحكم بالحكم بما هو تشريع وتوجيه قضائي في إطار وظائفه. وهذه الفلسفة القائمة على المساواة والتعددية موجهة نحو التطور عبر وسائل تطبيقية لمفاهيم تنمية المجتمع المحلي" (المصدر نفسه، ص: ١٣).

أما إبراهيم أبو لغد، فقد ورد في كراس تعريفي "بمركز تطوير المناهج الفلسطينية" أثناء فترته في إدارة هذا المركز ما يلي: "الهدف العام للمركز هو وضع خطة شاملة لتصميم منهج فلسطيني واحد وتطويره، ليستخدم في جميع المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم العالي. على أن يكون هذا المنهج عصرياً في محتواه وتوجهاته. يشجع العقلنة والتفكير المنطقي، ويتجانس مع الأهداف والفلسفة الفلسطينية التي تؤكد على الانتماء والهوية الثقافية الفلسطينية/العربية، ويأخذ بالاعتبار أن الشعب الفلسطيني شعب عصري يطمح للتكافؤ مع الشعوب المتقدمة الأخرى، والمساهمة في الركب الحضاري عن طريق الإنتاج العلمي والمجتمعي" (كراس تعريفي بمركز تطوير المناهج الفلسطينية، أيار ١٩٩٦). أي أن أسس المنهاج هي عصرية الشعب الفلسطيني، وهويته الفلسطينية والعربية. ويتسق ذلك مع وثيقة الاستقلال كما يتسق مع طابع فلسطين كموطن للرسالات الثلاث، وليس كموطن لاحتكار الإسلام مع "احترام الآخرين في ظل ثقافتها وحضارتها" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٨: ٦)، وهو ما ينطوي على احترام ضمن معايير "ثقافتنا وحضارتنا" كما نراها كمسلمين حسب هذا النص الأخير، وليس وفق معايير المساواة الكاملة بين كل أبناء فلسطين.

ويمكن الاستخلاص إذن أن خطتين للمنهاج قد وضعتا وفق منظور وثيقة الاستقلال ومحتواها، فيما جاءت الخطة الأخيرة التي تم العمل بموجبها منذ العام ١٩٩٨ انقلاباً على الخطتين السابقتين لصالح تكريس الإسلام كدين مسيطر، وإخضاع حقوق المرأة وحرياتها ومعهما قضايا الديمقراطية وحقوق الأقليات ومسائل الديمقراطية وسيادة القانون واستقلال القضاء، للفهم الإسلامي حسبما سيفهمه ويشرحه مؤلفو ومؤلفات كتب التربية الإسلامية، وكذلك مؤلفون ومؤلفات لكتب مدرسية أخرى كاللغة العربية، والتربية الوطنية، وغيرهما.

حقوق المرأة وحرياتها بين خطة المنهاج الفلسطيني ومشروع الدستور

أعدت أولَ وثيقة متكاملة لمشروع الدستور الفلسطيني لجنةٌ كلفها المجلس الوطني الفلسطيني العام ١٩٨٨ بذلك، وأنهت هذه اللجنة برئاسة رجل القانون الفلسطيني أنيس القاسم أعمالها في النصف الأول من التسعينيات من القرن الماضي، ونشر مركز البحوث والدراسات الفلسطينية في نابلس نص المسودة الثالثة من تلك الوثيقة الصادرة في ١/٥/١٩٩٤ تحت عنوان "مشروع النظام الدستوري للسلطة الوطنية في المرحلة الانتقالية" (مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، ١٩٩٥: ١٥٣-١٦٧).

وتبرز حقوق المرأة جلية في هذا المشروع، إذ تنص المادة الثامنة: "تعترف فلسطين بحقوق الإنسان الأساسية والحريات المقررة في الإعلان العالمي لحقوق الإنسان، والاتفاق الدولي الخاص بالحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، والاتفاق الدولي الخاص بالحقوق المدنية والسياسية، والاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، وغيرها من الاتفاقات والمواثيق التي تؤمن الحقوق والحريات. وتحترم فلسطين تلك الحقوق والحريات، وتعمل السلطات الفلسطينية على الانضمام إلى تلك المواثيق الدولية".

وعلى الرغم من أن هذه المادة لا تذكر الاتفاقية الدولية لمناهضة كافة أشكال التمييز ضد المرأة بالاسم كوثيقة تتبناها السلطات الفلسطينية، فإن الاتفاقيات الدولية الأخرى المذكورة منها تتضمن حقوقاً متساوية للمرأة. وفي هذا الإطار، فقد جاءت المادة العاشرة لتقول: "المرأة والرجل سواءٌ في الحقوق والحريات الأساسية، ولا يجوز التمييز بينهما في ذلك". كما نصت مادة (١١) على: "الجميع متساوون في الكرامة الإنسانية". ثم جاءت مادة (٣٨) لتؤكد المساواة مجدداً، حيث نصت على: "الناس جميعاً سواء أمام القانون، ويتمتعون بحق متساو بحمايته دون أي تمييز بسبب العرق، أو اللون، أو الجنس، أو اللفظ، أو الدين، أو الرأي السياسي أو غير السياسي، أو الأصل القومي

أو الاجتماعي، أو الثروة أو النسب، أو غير ذلك من الأسباب". أي أن المساواة بين الجنسين تسير جنباً إلى جنب مع المساواة بين الأديان والأعراف والألوان والاتجاهات السياسية والمجموعات القومية والاجتماعية والطبقية المختلفة، وهذا منظور ديمقراطي- ليبرالي بَيِّن.

تبقى نقطة واحدة فقط في هذا المشروع، وهي إبقاء الباب مفتوحاً ربما للمحاكم الشرعية للبت في قضايا الأحوال الشخصية، وذلك دون ذكرها بالاسم، حيث ورد في مادة (٩٤): "السلطة القضائية مستقلة وتتولاها المحكمة والمحاكم الأخرى، وفق هذا النظام والقانون". فما هي المحاكم الأخرى المقصودة؟ وهل تشمل المحاكم الشرعية للبت في قضايا الزواج والطلاق والميراث ومجمل قضايا الأحوال الشخصية المجحفة بحقوق المرأة؟

ومع ذلك يبقى "مشروع النظام الدستوري للسلطة الوطنية الفلسطينية" بمثابة وثيقة ديمقراطية-ليبرالية تتسق مع الوثيقة الديمقراطية الليبرالية السابقة لها، وهي وثيقة الاستقلال للعام ١٩٨٨.

وخلال السنوات اللاحقة، لم يتبنَّ النظام السياسي الفلسطيني تلك الوثيقة، بل جرى تحول باتجاه إعداد وثيقتين إحداهما هي مشروع دستور الدولة الفلسطينية القادمة الذي كلفت لجنة جديدة من قبل المجلس المركزي الفلسطيني برئاسة الدكتور نبيل شعث عضو اللجنة المركزية لحركة "فتح" من أجل إعدادها، وذلك في العام ١٩٨٨، والوثيقة الثانية هي القانون الأساسي للسلطة الوطنية الفلسطينية الذي أنجز المجلس التشريعي الفلسطيني قراءاته الثلاث العام ١٩٩٧، فيما صادق عليه الرئيس الراحل ياسر عرفات فقط في العام ٢٠٠٢.

وقد جاءت مسودة دستور دولة فلسطين الثالثة للعام ٢٠٠٣ لتعطي المرأة حقوقاً وحريات أساسية متساوية مع الرجل، ولكنها في المقابل نزلت بحقوق المرأة الاجتماعية من خلال حصرها بحقوق المرأة الشرعية.

وفي هذا الإطار، جاءت المادة (١٩) لتقول: "كل الفلسطينيين سواء أمام القانون، وهم يتمتعون بالحقوق المدنية والسياسية، ويتحملون الواجبات العامة دونما فرق أو تمييز فيما بينهم بسبب العرق، أو الجنس، أو الدين، أو الرأي السياسي، أو الإعاقة. إن مصطلح الفلسطيني أو المواطن حسبما يرد في الدستور يعني الذكر والأنثى" (براون، ٢٠٠٣: ١٢).

وبالمقارنة مع المادة (٣٨) من مشروع النظام الدستوري العام ١٩٩٤، يجد الباحثان أن الحقوق المتساوية اقتصرت هنا على الحقوق المدنية والسياسية، فيما كانت أشمل في النظام السابق، كما أن عدم التمييز على أساس "الأصل القومي والاجتماعي، أو الثروة أو النسب"، قد شطب من الوثيقة الجديدة، ما يثير بعض التساؤلات. ولكن يبقى أن النص الجديد قد جاء ليعطي المرأة حقوقاً مدنية وسياسية مساوية للرجل. ولكن ماذا عن الحقوق الاقتصادية والاجتماعية؟ هل هي غير مساوية لتلك الخاصة بالرجل؟

ردت المادة (٢٠) من مشروع دستور دولة فلسطين للعام ٢٠٠٣ على هذا السؤال، حيث نصت على: "حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ملزمة وواجبة الاحترام، وتعمل الدولة على كفالة الحقوق والحريات الدينية والمدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية لكل المواطنين، وتمتعهم بها على أساس المساواة وتكافؤ الفرص" (المصدر نفسه، ص: ١٣).

وجاءت المادة (٢٢) مشيرة إلى حقوق المرأة العامة: "للمرأة شخصيتها القانونية وذمتها المالية المستقلة، ولها الحقوق والحريات الأساسية ذاتها التي للرجل، وعليها الواجبات ذاتها" (المصدر نفسه، ص: ١٣).

مرة أخرى يعود السؤال السابق: ما المقصود بالحريات الأساسية؟ وهل هي مقصورة على الحريات المدنية والسياسية كما تذهب بعض الدراسات أم أنها تشمل الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المتساوية مع الرجل؟

أما المادة (٢٣) فنصت: "للمرأة الحق في المساهمة الفاعلة في الحياة الاجتماعية والسياسية والثقافية والاقتصادية، ويعمل القانون على إزالة القيود التي تمنع المرأة من المشاركة في بناء الأسرة والمجتمع". "حقوق المرأة الدستورية والشرعية مصونة، ويعاقب القانون على أساس المساس بها، ويحمي حقها في الإرث الشرعي" (المصدر نفسه، ص: ١٣).

تخلق هذه المادة التي لم يرد مثلها في النظام الدستوري للعام ١٩٩٤ مشكلات فيما يتعلق بالحقوق الشرعية، ومنها الحق في الإرث، فهي من جهة، تحرم الممارسات المحافظة التي تحرم النساء من حقوقهن في الميراث الشرعي، ولكنها في المقابل لا تعزز مبدأ المساواة بين المرأة والرجل، حيث أن "جميع التأويلات الشائعة للشريعة ترتكز على الالتزامات المتبادلة (التي تكون في الغالب مختلفة) وليس على المساواة بين الجنسين"، كما يقول الخبير القانوني الأمريكي ناثان براون (براون، المصدر نفسه، ص: ١٤).

وهكذا، فإن النصوص السابقة هي أوضح لجهة حقوق المرأة السياسية، ولكنها أقل وضوحاً، وربما تنطوي على قدر من التمييز، بشأن حقوق المرأة في المجال الاجتماعي. ففي المجال السياسي، تأخذ المرأة حقوقاً كاملة، بما فيها حق الترشيح للرئاسة، والعمل في القضاء، كما تنص المادة رقم (٢١): "لكل فلسطيني يبلغ من العمر ثماني عشرة سنة ميلادية حق الانتخاب، وذلك وفقاً للشروط المنصوص عليها في القانون". "ولكل من يحمل الجنسية الفلسطينية أن يرشح نفسه لرئاسة الدولة، أو لعضوية المجلس النيابي، أو أن يولى الوزارة أو القضاء، وينظم القانون السن وسائر الشروط اللازمة لتولي هذه المناصب" (المصدر نفسه، ص: ١٣).

وفي المادة (١٢)، فإن للأم حق منح جنسيتها الفلسطينية لذويها بالمساواة مع الرجل (المصدر نفسه، ص: ٩).

ويمكن تفسير هذه المادة أيضاً بأن المرأة الفلسطينية تحتفظ بحقها في منح جنسيتها لذريتها لدى زواجها من أجنبي، ولكن ماذا عن المرأة الأجنبية التي تتزوج رجلاً فلسطينياً؟ فهل يحق لها منح جنسيتها الأصلية لذريتها أيضاً؟ أم أنها يجب أن تتحول إلى الجنسية الفلسطينية؟

وهكذا، فقد جاء مشروع النظام الدستوري للعام ١٩٩٤ مشروعاً ديمقراطياً ليبرالياً بشأن حقوق المرأة وحرياتها. أما مسودة العام ٢٠٠٣، فمثلت مزيجاً بين التوجهات الديمقراطية-الليبرالية، وبين الالتزام بنصوص الشريعة بشأن المرأة، وساعد على ذلك إيراد مواد حول علاقة الدين بالدولة في مسودة العام ٢٠٠٣ (المواد ٥ و٧ ، و٣٦) التي يحللها ناثان براون في المرجع سابق الذكر، وكذلك الكاتب الفلسطيني عزيز كايد (كايد، ٢٠٠٤). وقد ترافق هذا المزيج مع قيام فريق إعداد خطة المنهاج الفلسطيني بإعداد مزيج آخر بين نصوص الإسلام والتوجهات الديمقراطية الليبرالية هو أكثر ميلاً نحو الإسلام المحافظ المبني على العادات والتقاليد، أكثر مما هو مبني على القيم الديمقراطية الليبرالية.

أما القانون الأساسي المقر من المجلس التشريعي الفلسطيني، والمعدل العام ٢٠٠٣، حيث تمت إضافة منصب رئيس الوزراء إليه، فقد جاء فيه:

- مادة (٤): "الإسلام هو الدين الرسمي في فلسطين ولسائر الديانات السماوية احترامها وقدسيتها" ... "مبادئ الشريعة الإسلامية مصدر رئيس للتشريع".
- مادة (٩): "الفلسطينيون أمام القانون والقضاء سواء، لا تمييز بينهم بسبب العرق، أو الجنس، أو اللون، أو الدين، أو الرأي السياسي، أو الإعاقة".
- مادة (١٠): "حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ملزمة وواجبة الاحترام، وتعمل السلطة الوطنية دون إبطاء على الانضمام إلى الإعلانات والمواثيق الإقليمية والدولية التي تحمي حقوق الإنسان".

- مادة (١٠١): "المسائل الشرعية والأحوال الشخصية تتولاها المحاكم الشرعية والرئيسة حسب القانون". ... وهكذا.

نصوص مشابهة لمسودة مشروع الدستور للعام ٢٠٠٣، من حيث التركيز على الحقوق المدنية والسياسية أكثر من الاجتماعية، مع اختلاف أنه لم ترد في القانون الأساسي بنود خاصة حول حقوق المرأة، كما هو الحال في مشروع الدستور، كما أن القانون الأساسي يحيل قضايا المرأة القانونية بوضوح إلى المحاكم الشرعية، وهو ما لم يرد صريحاً في مشروع الدستور، ولكنه ينسجم في الوقت نفسه مع المادة (٤) من القانون الأساسي التي تعتبر "مبادئ الشريعة مصدراً دينياً للتشريع". فهي كذلك لأنها مصدر التشريع في قضايا الأحوال الشخصية، وغالبيتها قضايا تخص المرأة إذن؟

الدراسات السابقة حول حقوق المرأة وحرياتها في المنهاج الفلسطيني

كتبت أبحاث ومقالات عديدة خلال السنوات العشر الأخيرة حول حقوق المرأة وحرياتها في المناهج الفلسطينية. ومن الملفت للنظر أن أياً من هذه الدراسات لم تتناول الكتب المدرسية للتربية الإسلامية.

فالباحثة تفيده الجرباوي في دراستها عن صورة المرأة في المناهج الفلسطينية (**مجلة المعلم/الطالب**، ٢٠٠١: ٣٣-٤٧، ومؤسسة مفتاح، ٢٠٠٣، مجلد٢، ص: ١٩-٢٧)، تورد الكثير من صور التمييز ضد المرأة في الكتب المدرسية من الصف الأول حتى السادس الابتدائي، دون أن تشمل كتب التربية الإسلامية في دراستها، ودون أن تبرر ولو بكلمة واحدة سبب هذا التغييب. وتخلص الكاتبة في دراستها إلى وجود تمييز ضد المرأة في ذكر اسمها الصريح وإظهارها ككيان مستقل وغير تابع، وشغل وظائف تقليدية، وتجاهل تراثها الأدبي والبطولي والثقافي والعلمي والفلسفي، وإناطة الأنشطة المرتبطة بالمنزل بها، وإظهارها دون ملكية ومستهلكة بالدرجة الأولى، أو مسؤولة عن الأطفال وتغذيتهم

ورعايتهم ... وهكذا (**مجلة المعلم/الطالب، ٢٠٠٣: ٤٢-٤٣**). كما تذكر فيما يخص الأسس الفكرية والوطنية للمنهاج الفلسطيني أن هذه الأسس " خلت من ذكر لنص صريح وواضح ومستقل يتضمن في طياته التأكيد على قيم المرأة ومكانتها كعضو فاعل في بناء المجتمع وتطوره، في حين ركزت على الجوانب القومية والدينية والوطنية والقيمية والفردية، وابتعدت عن المنظومة الفكرية التي تؤكد على هذه القيمة التي تقوم عليها المجتمعات المتحضرة" (المصدر نفسه، ص: ٤٣).

وتنهي الكاتبة دراستها بعدد من التوصيات لتغيير صورة المرأة في المنهاج الفلسطيني، تتضمن التحرك باتجاه وزارة التربية والتعليم، وبخاصة مركز المناهج، والتحرك باتجاه الإدارة والهيئات التدريسية في المدارس، وتوعية المرشدين والمشرفين التعليميين وتدريبهم، وإعداد الطالبات والطلاب، والتحرك باتجاه وسائل الإعلام والنقابات والأهل والجمعيات ذات العلاقة (المصدر نفسه، ص: ٤٤-٤٥).

أما الباحثة إسراء أبو عياش، فقد ركزت أيضاً على "صورة المرأة في المناهج الفلسطينية" (**مجلة الدراسات الفلسطينية، شتاء ٢٠٠٦**: ٥٨-٦٦)، وتناولت صورة المرأة في كتب اللغة العربية من الصف الأول حتى الرابع الأساسي، مستنتجة أن: "الصورة المعروضة على هذا النحو لا تصور الواقع الحقيقي لأدوار كل من الرجل والمرأة في مهنة التعليم، وإنما تعرض صورة مزيفة، وكأن المراد بها القول إن المرأة داخل الإطار، بينما الرجل خارجه، فأنت داخل إطار البيت أولاً، وإذا خرجت منه فأنت داخل إطار الصف، أما الرجل فهو خارج إطار البيت، وإذا عمل فهو يعمل خارج إطار عمل المرأة (المصدر نفسه، ص: ٦٠). أي أن أعمال المرأة خارج البيت هي أيضاً داخل إطار ما، كما أنها محصورة بوظائف معينة نمطية، حيث -مثلاً- "تظهر المرأة كأمينة مكتبة، وكعاملة نسيج تنسج باليد، بينما يظهر الرجل وهو ينسج بواسطة آلة" (ص:٦١) كما أن هنالك ندرة في "الموضوعات التي تكون شخصيتها المركزية امرأة، أو الدور الأساسي يكون فيها لامرأة"

(ص:٦٢)، و "تكاد المقررات تخلو إلا نادراً من موضوعات تصور المرأة كشخصية مبادرة تخطط لنشاطات، أو تبحث عن مغامرة، أو عندها حب استطلاع فكري أو عقلي، وحب اكتشاف وتجريب، فيما يخص العالم الخارجي أو الداخلي" (ص: ٦٢)، و "لا تظهر المرأة في أي نص أو صورة وهي تمارس الرياضة، إلا في حالة واحدة في مقرر الصف الثاني في الجزء الأول منه" (ص: ٦٤).

وبناء على كل ما تقدم، تستخلص الكاتبة "أن عمل المرأة يتعلق بكل ما هو عاطفي وبسيط، بينما عمل الرجل يتعلق بكل ما هو فكري أو عقلي أو حتى بطولي" (ص: ٦٤). هكذا برزت المرأة في مقررات اللغة العربية من الصف الأول حتى الرابع الابتدائي.

وتناولت علياء العسالي "صورة المرأة في منهاج التربية المدنية للصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي" (مجلة تسامح، ٢٠٠٦: ٤٧-٥٦). ومن خلال هذه الدراسة، تخلص الكاتبة إلى نقض الفرضيات السلبية والإيجابية بشأن صورة المرأة في هذه المقررات، فيما تقبل الفرضية المحايدة، وحول ذلك تكتب كخلاصة لدراستها: "رفض الفرضية الأولى وهي الإيجابية التي تشير إلى أن صورة المرأة ممثلة، ولكن بشكل غير واضح وغير ممنهج وعادل، في منهاج التربية المدنية للصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي". "قبول الفرضية الثانية وهي المحايدة التي تشير إلى أن المرأة ممثلة، ولكن بشكل غير واضح وغير ممنهج وعشوائي". و "رفض الفرضية الثالثة وهي الفرضية السلبية التي تشير إلى أن صورة المرأة غير ممثلة وهي صورة تقليدية ونمطية" (ص: ٥٤).

وفي هذا الإطار لم ترد المرأة "في صور صانعة قرار كما ورد الرجل مراراً مثلاً بصور رئيس بلدية، قاض، محام، رئيس جمعية، رئيس اتحاد، مدرس، مدير مدرسة، مدير مخيم، وغيرها من الصور التي غيبت عنها المرأة" (ص: ٥٤).

وتوصي الكاتبة في النهاية بالمزيد من تحليل المناهج الفلسطينية وتقييمها، وبناء شخصية المتعلم ومفاهيمه، ورصد السياسات التربوية، وبخاصة بشأن المرأة "وأنسنة المدرسة والصف ليتحقق كون المتعلم محوراً للعملية التربوية التي تبعد عنه الممارسات الحالية كل البعد" (ص: ٥٥).

أما الكاتبة مي عمر نايف، فقد درست "صورة المرأة في منهجي اللغة العربية والإنجليزية للصفين الرابع والتاسع: دراسة مقارنة" (**مجلة تسامح**، ٢٠٠٦: ٥٧-٦٤). وقارنت الكاتبة بين مقررات الصفين الأول والتاسع، فوجدت النصوص متناقضة، حيث المرأة مساوية للرجل في مقررات اللغة الإنجليزية، فيما هي على العكس من ذلك تماماً في مقررات اللغة العربية، حيث تبدو المرأة: "كأم بالدرجة الأولى" (ص: ٥٨)، "أما ارتباط المرأة بالعمل المأجور فهو يخلو من النصوص، حتى أنه لا يبدو من خلال النصوص المدرسية إلا كحالة شاذة واستثنائية" (ص: ٥٦). ويظهر الرجل "كتاجر، طالب، مهني، شهيد، مقاوم، قائد، موسيقي، رسام، رجل سينما، جندي، أديب، فلاح، معلم، مصل، صائم، رياضي، إعلامي، فهو من يقوم بكل شيء في كل مجال، وهو طيب، مجتهد، شجاع، قوي، شهم، معطاء، ذكي، مفكر، أما هي فمثال للرضا والقناعة والوداعة والسماحة والأمانة وصفاء الضمير. تحب النظافة فتحرص على غسل الخضروات والفواكه، وتأمر ابنها بذلك" (ص: ٥٩-٦٠). و"يبدو الرجل منتجاً والمرأة مستهلكة" (ص: ٦٠). وظهرت العديد من النصوص التي تجعل عمل المرأة ضرورة حياتية، فلا تعمل المرأة إلا بسبب الحاجة وقصر اليد لموت عائلها، والدها، أو مرض أحدهما... وكأنها تكرس تأنيث الفقر (ص: ٦٠). وفي المنهج استخدام للأمثلة الشعبية الفلسطينية التي ترسخ الفكر الذكوري، فالرجل الفلسطيني هو "حامي الأرض والعرض" (ص: ٦١)، و"تغيب صورة المرأة المبدعة أو المكتشفة أو العالمة، لتأخذ مكانها صورة المرأة التي توجد دائماً في البيت" (ص:٦١)، ... وهكذا.

وفي الأسرة تظهر "العلاقة بين الزوجين على أساس أنها علاقة منسجمة تتميز بطاعة المرأة وقوة الأب وخضوع الأطفال للأوامر" (ص: ٦٢).

وتحتوي الصفحة الإلكترونية لمركز المناهج الفلسطينية (www.pcdc.edu.ps/Arabic) على عدد من المقالات، منها مقالتان للباحث عيسى ابن زهيرة؛ واحدة حول "المنهاج الفلسطيني والتنشئة السياسية للطفل في فلسطين"، وأخرى حول "التسامح والمساواة في المنهاج الفلسطيني"، وليس فيها ما يخص هذا البحث بشكل مباشر. كما تعلق إصلاح جاد على دراسة لمركز فلسطين – إسرائيل للأبحاث والمعلومات حول "تحليل المنهاج الفلسطيني وتقييمه: مراجعة الكتب المدرسية الفلسطينية وبرامج تعليم التسامح للصفوف من الخامس إلى العاشر".

على أن هنالك مقالتين في الصفحة الإلكترونية نفسها لأحد مؤلفي المقررات المدرسية وهو مشهور الحبازي، ويردّ في إحداهما على بحث تفيدة الجرباوي حول صورة المرأة في المناهج الفلسطينية، وفي الثانية يردّ فيها على "أجزاء من تقرير التنمية البشرية" (حزيران ٢٠٠٣).

وفي رده على تفيدة الجرباوي يقول الكاتب إنه "ليس مطلوباً أن تهتم المناهج الفلسطينية في تعزيز إدراك وفهم مكانة المرأة في المجتمع الفلسطيني في الصفوف الدنيا، مع التأكيد أن قضايا المرأة محور مهم في جميع المناهج الفلسطينية" (ص: ٣). ولا يقدم الكاتب تعليلاً لما يقوله في هذا الصدد، ولاحقاً يضيف الكاتب بشأن عمل المرأة داخل البيت وخارجه: "إن عمل المرأة في المنزل هو عمل منتج، ومفيد للمجتمع والأسرة، ولا شك في أن الرجال الذين تعمل زوجاتهم ساعات عمل كثيرة يشعرون هم وهن بقسوة الحياة، وكيف أن ذلك يؤثر سلباً على تلبية حاجات رعاية أطفالها، وبخاصة وهم صغار" (ص: ٥).

وبهذا يكرس الكاتب فكرة أن عمل البيت هو مهمة المرأة وحسب، ويظل عليها حتى ولو خرجت من البيت، بدل أن يطالب بتقسيم عمل البيت

بين الرجل والمرأة. وللحيلولة دون التكرار، لا مدعاة لإيراد انتقادات مشهور الحبازي لتقرير التنمية البشرية.

ومن جهة أخرى، فإن هنالك مقالات أخرى مثل دراسة تفيدة الجرباوي المبكرة العام ١٩٩٢ عن: "الجنسوية في بعض كتب الأطفال المدرسية"، شؤون المرأة، الجزء الرابع. كما أن هنالك مقالات ودراسات أخرى عن المناهج في مجالات أخرى غير حقوق المرأة، ومنها لميرفت عوف، وفوزي حرب أبو عودة، وعيسى ابن زهيرة، وميساء العسالي، وغيرهم. كما أن هنالك دورات مركز إبداع العلم المختلفة حول كيفية إدماج حقوق الإنسان في المناهج الدراسية، ودراسة خولة الشخشير-صبري عن "المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين" (مواطن، ٢٠٠٠)، ودراسة لميس أبو نحلة الشاملة عن التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين من منظور تخطيط ودمج النوع الاجتماعي (مركز الدراسات النسوية، ١٩٩٦).

خلاصة القول يتبين أن المقررات الدراسية للمنهاج الفلسطيني تكرس النظرة التقليدية المحافظة والأدوار النمطية للمرأة مقابل الرجل، وحتى في منهاج التربية المدنية الذي تم إيجاده بهدف تعزيز مناهج الديمقراطية وحقوق الإنسان، فإن صورة المرأة "ممثلة ولكن بشكل غير واضح وغير ممنهج وعشوائي" (العسالي، ٢٠٠٦: ٥٤). فماذا عن الكتب المدرسية للتربية الإسلامية؟ هذا هو موضوع الفصل الرابع.

الفصل الرابع

حقوق المرأة وحرياتها في كتب التربية الإسلامية



الفصل الرابع

حقوق المرأة وحرياتها في كتب التربية الإسلامية

يتكون هذا الفصل من ثلاثة أقسام: الأول يحلل مقدمات المؤلفين/ المؤلفات ومراجع الكتب الثلاثة والعشرين (جزآن للصف الأول وحتى الصف الأول الثانوي (الحادي عشر) وكتاب من جزء واحد للصف الثاني الثانوي)، فيما يلخص القسم الثاني المحتويات العامة للكتب الثلاثة والعشرين، ويحلل القسم الثالث مضامين الكتب لكل صف، فيما يترك للفصل الخامس والأخير تلخيص الاستنتاجات الرئيسة للدراسة.

مقدمات المؤلفين/المؤلفات ومراجع الكتب

ما حقيقة الإطار الفكري "المرجعي" الذي انطلق منه المؤلفون/ المؤلفات لكتب التربية الإسلامية؟ وما هو أثر هذا الإطار على طريقة تناولهم لحقوق المرأة وحرياتها في هذه المقررات؟ هل ارتكز هذا الإطار على الخطة العامة للمناهج "أم انه تجاوزها؛ سواء لجهة الإغراق في منهج التعبئة على حساب تنمية التفكير الفردي والنقدي أم العكس؟

أول ما يواجه الباحث هو مقدمة المؤلفين/المؤلفات للكتب الدراسية للصف الأول الابتدائي حيث ورد: "مع أن الصف الأول لم يكن له في هذا المبحث كتاب مقرر، بل كان يكتفى بدليل للمعلم، باعتبار الطالب فيه مبتدئاً لا يعرف القراءة والكتابة بعد، غير أن المنهاج الفلسطيني قرر اعتماد كتاب له أسوة ببقية المباحث وحتى يستقي الطالب من كتابه الأول مع المدرسة عظمة هذا الدين ومجده، وتنمو معه منذ البداية بذور العقيدة السمحة الغرّاء".

ويجدد التساؤل أولاً عمن قرر أن يكون هنالك كتاب دراسي للصف الأول؟ فهل هو الإشراف العام للمنهاج، أم الفريق الوطني لمنهاج التربية الإسلامية المكون حسب الصفحة التالية للغلاف الداخلي لكل كتاب من ٧ أشخاص منهم امرأة واحدة، وهم: د. مروان القدومي (منسقاً) وحمزة ذيب مصطفى، وعبد العزيز حسن البطش، وغسان خليل الشلة، وماهر رشيد حطاب، ومجدي حسن بدح، ومها حسين الرفاعي؟ فإذا كان الفريق الوطني لمنهاج التربية الإسلامية هو الذي قرر ذلك، فإن الأمر يعني أنه قد أعطى نفسه صلاحيات إضافية تتضمن التدخل في القضايا العامة التي يفترض أن تكون من صلاحيات الإشراف العام على المناهج.

أما التساؤل الثاني فيتعلق بفرضيات ومنهجيات تفكير المؤلفين والقائمين على كتب التربية الإسلامية، والمتعلقة بجعل الطالب يرى مع المدرسة ومنذ لحظاته الأولى "عظمة هذا الدين ومجده"؛ أي أن أسلوب التعبئة قد تم اختياره من البداية، ومنه على طول الخط للصفوف كافة كما سيتبين أدناه.

وجاءت مقدمة كتاب الصف الثاني على الخط نفسه لتقول: "التربية الإسلامية تمثل الركيزة الأساس للبناء والتشكيل العقائدي والثقافي والسلوكي للأجيال، وتعمل على تزويد النشء بالحصانة الواقية من الانحراف؛ كونها تؤسس المرجعية الشرعية للطالب، وترسم ملامح

شخصيته"، و"من هنا كان التركيز في هذا الكتاب على إكساب الطالب سلوكيات حميدة وأخلاقاً فاضلة، جنباً إلى جنب مع ترسيخ عقيدته وتنمية اتجاهاته وسيرته الخيرة ليكون عضواً صالحاً في مجتمعه".

وإلى جانب لغة المذكر التي تطفح بها مقدمة الكتاب شكلاً ومحتوى، تبدو الأهداف جلية لكتب التربية الإسلامية، وهي:

١. التشكيل العقائدي للأجيال.

٢. التشكيل الثقافي للأجيال.

٣. التشكيل السلوكي للأجيال.

لماذا لم يقتصر الأمر على التشكيل العقائدي، هذا مع العلم أن من حق كل فرد أن يشكل نفسه عقائدياً حسب قناعاته وليس وفق تشكيلات فوقية تقرر له/لها؟ لماذا أضيف أيضاً التشكيل الثقافي؟ ألا يتضمن التشكيل الثقافي للإنسان منابع أخرى من علوم وآداب وفنون؟ ولماذا أيضاً أضيف التشكيل السلوكي؟ ألا يكفي "التشكيل العقائدي" ليصبح موجهاً للسلوك؟ فلماذا إذن التركيز على تضمين "التشكيل السلوكي" وما لحق به من أن المنهاج يتركز على إعطاء "الحصانة الوطنية من الانحراف"، و"إكساب الطالب سلوكيات حميدة وأخلاقاً فاضلة" ... وهكذا. ألا تتأتى هذه القضايا من "التشكيل العقائدي"، بدلاً من الإيغال الإضافي في الوعظ والزجر والتنبيه والتحذير، ما قد يؤدي إلى نتائج معاكسة لكثرته؟ وبالنسبة للمرأة، ألن يعني التركيز على ذلك جعلها وكأنها كيان ذو نزوات يجب ضبطه وتحصينه من الرجل، وكأن ليس لديها عقل وتفكير يقود تصرفاتها؟ ألا يعني أيضاً بالنسبة للأجيال الشابة التعامل معها رعائياً ككائنات قابلة للانحراف، فيما مهمة المؤلفين/المؤلفات حمايتهم/ن من ذلك، وكأن لا ضوابط ذاتية لديهم/ن؟

وكررت مقدمات كتب الصفوف الثالث والرابع والخامس ما سبق بكلمات أخرى، حيث ورد: "تهدف التربية الإسلامية إلى بناء الفرد المسلم عقائدياً وفكرياً وسلوكياً، ومن هنا جاء هذا الكتاب لتحقيق هذه الغايات".

ويلاحظ هنا أن كلمة "البناء الثقافي (أو التشكيل الثقافي كما ورد في مقدمة كتاب الصف الثاني) قد أصبحت هنا "البناء الفكري"؛ أي بما هي تدخل في منظومة الأفكار التي يتبناها الطالب/ة، وليس مجرد إعطائه/ا ثقافة عامة.

وتطرقت مقدمة الصف السادس إلى الأساليب التعليمية حيث ورد: "وقد حرصنا على إشراك المعلم في العملية التعليمية". وجاء لاحقاً في المقدمة نفسها: "إن ما يرمي إليه مجال التربية الإسلامية أن تتبلور هذه الأفكار والمعلومات إلى واقع سلوكي ينهجه المعلم في حياته العملية".

ويعني ما تقدم أن إشراك المتعلم في العملية التعليمية لا يرمي إلى إعطائه حرية تكوين آرائه/ا ومعتقداته/ا، بل إن هذا الإشراك يتم وفق هدف مرسوم مسبقاً هو بلورة الأفكار والمعلومات التي يطرحها الإسلام "إلى واقع سلوكي ينهجه المتعلم في حياته العملية"؛ أي أن الإشراك لا يمثل عملية جوهرية تنتج ديناميكياتها الخاصة في مجال حرية تكوين الأفكار، وإنما هي عملية مفتعلة هدفها في النهاية هو التعبئة بالأفكار الجاهزة مسبقاً والمعدة لحشو أدمغة الطالب/ة بها.

ومضت مقدمة الصف السابع إلى ما هو أبعد وأوضح من مجرد التشكيل العقائدي والثقافي (لاحقاً: الفكري)، والسلوكي، إلى بعد رابع. وهو تكوين الفرد للحياة في المجتمع والدنيا، الذي يعمل أيضاً لبلوغ السعادة في الآخرة، حيث ورد: "تهدف التربية الإسلامية إلى تكوين الفرد الصالح للحياة في المجتمع، وفي الحياة الدنيا، حيث يعمل لبلوغ السعادة في الآخرة، كما أنها تعمل على تهذيب الإنسان وتقويمه، وغرس القيم الفاضلة، وتزويد الفرد بطاقات روحية، تساعده على تقبل صعوبات الحياة والخروج من أزماتها، فالدين يضمن الراحة النفسية للفرد ويحقق سعادته، ويشيع الطمأنينة في نفس المتمسك، ويقيه من الزلل والانحراف".

والملفت للنظر هنا أيضاً أن بلوغ السعادة يتم في الآخرة، أما في الدنيا فهنالك سعادة ناتجة عن الراحة النفسية المتأتية بدورها من الإيمان المسلح للإنسان في مواجهة الأزمات. وهي راحة تتعزز بوظيفة الإنسان في الحياة وهي عبادة الله عز وجل كما ورد في المقدمة نفسها حول هدف الكتاب: "يهدف إلى تعريف الطلبة بتعاليم دينهم وعقيدتهم التي تساعدهم في فهم الكون الذي يعيشون فيه، ويبصرهم بوظيفتهم في الحياة، وهو عبادة الله عز وجل". فلا سعادة ذاتية في الدنيا، وإنما السعادة هي أداء وظيفة الإنسان في الحياة وهي عبادة الله عز وجل.

وجاءت مقدمتا الصفين الثامن والتاسع لتضيفا بعداً خامساً للأبعاد الأربعة السابقة، حيث جعلت مهمة كتب التربية الإسلامية هي بناء: "إنسان صالح يسهم في بناء وطنه وخدمة مجتمعه على أصول الدين الحنيف وقواعده الشرعية". هذه دعوة صريحة وواضحة لبناء الوطن "على أصول الدين الحنيف وقواعده الشرعية"، وهي أصول وقواعد ذات تفسيرات متباينة، كما أن بعض تفسيراتها تتناقض مع الديمقراطية ومنهج تأهيل الحريات وحمايتها والدفاع عنها، فلماذا لم تتم الإشارة ببعض التوضيحات إلى ما هو المقصود "بأصول الدين الحنيف وقواعده الشرعية" ووفقه فهم ما يجب أن يطبق؟ لقد ورد في المقدمة أن نصوص الكتاب قامت على "البعد عن ذكر الخلافات المذهبية ما أمكن"، ويعني ذلك أنها تعتمد على نصوص القرآن والسنة، إضافة إلى ما يجمع عليه العلماء كمرجعيات لتوضيح أصول الدين الحنيف وقواعده الشرعية. على أن ذلك ليس كافياً للتلاقي مع منهجيات تأهيل الحريات ورعايتها والدفاع عنها.

ولا تتضمن مقدمات الصفين العاشر والحادي عشر إضافات لأبعاد أخرى عدا الأبعاد الخمسة المذكورة لكتب التربية الإسلامية. وهي مرة أخرى: التشكيل العقائدي، التشكيل الفكري الثقافي، التشكيل السلوكي، تكوين الفرد الصالح، بناء الوطن والمجتمع على أصول الدين الحنيف وقواعده الشرعية. وجاءت مقدمة الصف الثاني ثانوي في الاتجاهات نفسها.

وبسبب هذه المهمات التشكيلية لشخصية الفرد، وأدواره في المجتمع من قبل كتب التربية الإسلامية، فقد جاءت هذه الكتب لتعطي دوراً أساسياً للمعلم القدوة في تحقيق هذه المهمات، فقد ورد في مقدمة كتاب الصف السابع مثلاً: "إن عدتنا في تدوير هذا الكتاب معلم التربية الإسلامية القدوة، حيث أن التربية بالقدوة من أنجح أساليب التربية، فالطالب يبحث عن المعلم القدوة، ويتأثر به أكثر مما يتأثر بالمنهاج ذاته".

وتكررت الإشارة إلى دور المعلم في أكثر من مقدمة، حيث أن التعليم لهذه الكتب يتراوح بين القدوة وبين منهج إشراكي مفتعل، يهدف إلى حشو قضايا ومواقف محددة مسبقاً في ذهن الطالب، ولو أريد أن يكون هنالك منهج آخر ينمي التفكير النقدي وحرية التفكير لجرى إدراج الخلافات المذهبية في المنهاج مع ترك الطلبة ليقرروا بحرية أي مذهب أو رأي يريدون تبنيه، ولكن، تم تبني منهج البعد عن الخلافات المذهبية. وكما ورد، فقد بقي منهج التعبئة، لاسيما بالنسبة لحقوق المرأة، حيث جرى استبعاد آراء العلماء التي تقول بعدم تعدد الزوجات وبالحريات المتساوية الكاملة للمرأة من الكتب، كما هي آراء محمد عبده، والطاهر حداد، وعبد الله العلايلي وغيرهم، وجرى في المقابل إضافة دروس عن علماء معروفين بالتزمت مثل ابن تيمية، وأبو الأعلى المودودي (انظر/ي كتاب الصف الثاني الثانوي، ص: ١٠٥-١١١، وعن ملهم حركة الأخوان المسلمين محمد رشيد رضا، المصدر نفسه، ص: ١٠٩) الذي تتلمذ على يديه مؤسس الحركة حسن البنّا ... وهكذا. أي أن القول بالبعد عن الخلافات الفقهية قد طبق في الممارسة كإقصاء للآراء الفقهية، المعبرة عن الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية، لصالح الآراء الفقهية المتزمتة والمحافظة.

وفي نظرة إلى قائمة مراجع الكتب الواردة في النهاية من كتاب الصف السادس فصاعداً، يجد المرء أن "منهج البعد عن الخلافات الفقيهة" قد طبق من خلال عدم إيراد دراسات وكتب التيار الثيولوجي الليبرالي في الإسلام. فالمراجع التي عاد إليها المؤلفون/ات، والتي يشجعون الطلبة

على العودة إليها للاستزادة، تشمل مراجع تاريخية قديمة ككتابات البخاري، والطبري، والزمخشري، ومسلم، والقرطبي، والغزالي، والعسقلاني، وابن ماجة، وابن كثير، والنيسابوري، والشافعي، والمقريزي، وأبو هشام، والترمذي، وغيرهم. كما تشمل مراجع فقهية عامة مثل كتابات لمحمد رمضان البوطي، ولأئمة معروفين بانحيازهم للتفسيرات المحافظة للدين كابن تيمية، وأبو الأعلي المودودي، كما تكرر استخدام كتب سيد قطب، المعروف بتفسيراته المحافظة في كل الكتب من الصف السادس وحتى الأول الثانوي.

ومقابل ذلك، غابت عن المراجع مؤلفات التيار الثيولوجي الليبرالي كالغنوشي، وعبد الله النعيم، وقبله رفاعة الطهطاوي، وجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، وعبد الله العلايلي، وغيرهم.

كما لم ترد مراجع بخصوص حقوق المرأة سوى ضمن مراجع كتابي الصفين الحادي عشر والثاني عشر؛ مثل: ماذا عن المرأة لنور الدين عز، **والمرأة بين الفقه والقانون** لمصطفى السباعي، **وتحرير المرأة في عهد الرسالة** لعبد الحليم أبو شقه، **وشرح الأحوال، والأحوال الشخصية** لزهرة محمد، **ونظام الأسرة في الإسلام** لمحمد عقله. وهي كلها كتب عامة عن الموضوع، فيما لم ترد مراجع لأولئك الفقهاء تتضمن نصوصهم التي يرفضون فيها تعدد الزوجات، ويدافعون عن حقوق المرأة كمحمد عبده، والطاهر حداد، وجمال البنّا، وغيرهم. كما لا نصوص لكاتبات حول الموضوع عدا كتاب زهره محمد المذكور.

المحتويات

تشمل كتب التربية الإسلامية المدرسية في فلسطين وحدات مختلفة، ولكنها كلها تصب في أهداف التشكيل العقائدي (دروس القرآن الكريم والحديث الشريف والعقيدة الإسلامية)، والتشكيل الفكري الثقافي (دروس السيرة النبوية والفقه الإسلامي والفكر الإسلامي)،

والتشكيل الأخلاقي والسلوكي (دروس الأخلاق والتهذيب ودروس الفقه الإسلامي أيضاً).

وقد تضمن كتاب الصف الأول بجزأيه دروساً عن القرآن الكريم وعلومه، والعقيدة الإسلامية، والسيرة النبوية، والأخلاق والسلوك، ومن مجموع ٥١ درساً ضمّنها جزء الكتاب هنالك ٢٧ درساً عن القرآن الكريم وشروحات الآيات منه.

وفي كتب الصفوف اللاحقة، يعطى القرآن والسيرة النبوية والحديث الشريف الأولوية الأولى من حيث عدد الدروس لكليهما معاً، وبدءاً بكتاب الجزء الثاني للصف الثاني انضافت وحدة "الفقه الإسلامي"؛ وهي وحدة تهتم بتعليم فروض الصلاة، والحج، والصوم، والزكاة، وغيرها.

ولدى الصف الخامس أضيفت وحدة "الفكر الإسلامي"، لتعود أيضاً في الجزء الثاني من كتاب الصف الثامن، والجزء الثاني من كتاب الصفين التاسع والعاشر، وكذلك الجزء الأول والثاني من كتاب الصف الأول الثانوي. كما انضافت وحدة "الحديث الشريف" كوحدة جديدة من الصف الخامس فصاعداً.

وجاء كتاب الصف الثاني الثانوي مختلفاً عن الكتب السابقة، حيث تضمن ٣ وحدات جديدة هي السير والتراجم، والنظام الاجتماعي، والنظام الاقتصادي، فيما ركزت وحدة الفقه فيه على أصول الفقه، أكثر مما ركزت على كيفية أداء الفقه من خلال الصلاة والصوم والزكاة والحج، كما كان عليه الحال لدى الصفوف السابقة.

وإذ يتوزع تناول قضايا حقوق المرأة وحرياتها على الوحدات كافة، فإن الباحثين قد اختارا مراجعة دروس الصفوف واحداً تلو الآخر بشأن حقوق المرأة وحرياتها، ثم تلت ذلك خلاصة إجمالية في الفصل الخامس.

كتب التربية الإسلامية وحقوق المرأة وحرياتها: كتاب الصف الأول الابتدائي بجزأيه الأول والثاني.

الكتاب مؤلف من قبل أربعة: ثلاثة رجال: عبد الله شكارنة، وأحمد محمود الطقاطقة، وعبد العزيز حسين البطش؛ وهو عضو في الفريق الوطني لمنهاج التربية الإسلامية، وامرأة واحدة هي سهام سليمان رشيد.

وإذ يتعلم طلبة الصف الأول من خلال الصورة والمجسمات العينية نظراً لعدم معرفتهم بالقراءة بعد، فقد ركز الكتاب على التدريس من خلال الصور، إضافة إلى استعمال الكلمات بأحرف كبيرة وبأعداد قليلة.

وترد القضايا المتعلقة بحقوق المرأة وحرياتها في الكتاب من خلال لغة المخاطبة والصور وبعض النصوص. فعلى صعيد لغة المخاطبة، ورد في مقدمة المؤلفين والمؤلفة: "كما أننا حرصنا على لغة الخطاب بالبعد عن كل الصيغ الأمرية، لنجعل الطلبة أكثر تقبلاً وإقبالاً على الكتاب، فكان الخطاب موجهاً بحيث لا يشعر بأنه موجه لجنس دون آخر".

بناء على ذلك، ترد في الكتاب كلمات محايدة بين الجنسين مثل "لنفكر" "أضع" "أحفظ" "أجعل" "اسمي" "أذكر"، ولكن أيضاً وردت أمثلة معاكسة، تتم فيها استخدام لغة ذكورية مثل "أنا مسلم" (الجزء الأول، ص: ١٣)، وتكررت العبارة نفسها في كل من الصفحتين ١٩ و٢٩.

أما بالنسبة للصور والنصوص، فلم تكن كلها موفقة، ففي الدرس الثامن والعشرين– الجزء الأول، نسب العمل السلبي للمرأة، فيما نسب العمل الإيجابي للرجل، حيث ورد في الدرس "دخلت امرأة النار لأنها حبست هرة. دخل رجل الجنة لأنه سقى كلباً أصابه عطش شديد".

وفي الجزء الأول أيضاً (الدرس الثالث)، وردت صورة ذكور وحدهم يصلون، وكذلك على مدى الدروس التسعة الأولى من الجزء الثاني، تتكرر صور أولاد ورجال يقومون بأعمال العبادة من صلاة، ودعوة الله صباح مساء، وتلاوة القرآن ... وهكذا. أما الدرس العاشر من

الجزء الثاني، فوردت فيه صورة فتاة تأكل؛ أي أن الرجال والأولاد يصلون ويعبدون على مدى ٩ دروس، ثم جاءت الفتاة بعد ذلك مباشرة كمستهلكة تأكل. فلماذا مثلاً لم يتم إيراد صور لنساء وفتيات يصلين معاً، إذا كان ليس بالوارد إيراد صور لصلاة مختلطة للنساء والرجال.

وفي الدرسين الثاني عشر والرابع عشر من الجزء الثاني، وردت على العكس صور ذات طابع إيجابي، ففي الدرس الثاني عشر الذي يتحدث عن خلق الله للإنسان في أحسن صورة، تم التعبير عن ذلك بصورة لولد وبنت معاً، وفي الدرس الرابع عشر "أمي وأبي يقومان برعايتنا"، تم وضع صورة للأب يحمل طفلة وصورة للأم تحمل طفلاً؛ أي أنه قد تم التعبير عن المساواة في مسؤولية الرعاية للأطفال بين الأم والأب، كما أن حمل الأب للطفلة ذو مغزى بأنه لا يميز بين الإناث والذكور من سلالته.

وعاد التناقض من جديد في الدرس الخامس عشر من الجزء الثاني، حيث أن صورة الولد تأتي وهو يقدم وردة لأمه، فيما البنت تقوم بإحضار ماء لأمها لتشرب، فلماذا لم يتم جعل البنت تحضر هدية لأمها أيضاً؟ أم أنه التدريب للفتى من الصغر ليصبح منتجاً وقادراً على كسب الدخل وتقديم الهدايا، فيما يتم تدريب البنت على عمل البيت؟

وتأكيد لصحة التساؤل أعلاه من حيث افتراض أن الإنفاق مهمة الذكور، ورد في الدرس نفسه: "أحب أبي الذي ينفق عليّ وأطيعه". وهكذا، فإن الأب هو الذي يعمل خارج البيت وينفق، وليس المرأة. ويحصل التناقض بين الدرسين الثاني والعشرين والثالث والعشرين من الجزء الثاني، ففي الدرس الثاني والعشرين هنالك الأولاد الذين يتعاونون في الزراعة خارج البيت، فيما في الدرس ٢٣ هنالك الفتاة تدخل وتخرج من الحمام ضمن تعليم "آداب قضاء الحاجة، وهكذا فإن المثل المتعلق بالحيز العام قد أعطي للأولاد (الزراعة)، أما المثل المتعلق بالحيز الخاص (البيت)، فقد أعطي للفتاة.

لاحقاً تتكرر الأمثلة بهذا الشأن حتى في الصلاة، حيث تصور الفتاة وهي تصلي في البيت، أما الرجل فيصلي في المسجد، وغالباً ضمن جماعة، فالحيز الخاص للمرأة، أما الحيز العام فهو للرجل أساساً.

ويبقى الدرسان ١٢ و ١٤ من الجزء الثاني مثالين لما يمكن أن يكون عليه الكتاب الدراسي للصف الثاني بأكمله.

كتاب الصف الثاني بجزأيه الأول والثاني

للكتاب ٤ مؤلفين رجال: حسن السلوادي، جمعة أبو فخيده، جمال أبو هاشم، بركات القصراوي، والأخير من مركز المناهج.

في الجزء الأول درسان يحثان على المساواة بين الرجل والمرأة هما الدرس التاسع والدرس الخامس عشر. ففي الدرس التاسع عن "احترام الوالدين" يقول التلميذ المسلم: "أطيع أمي وأبي وأدعو لهما ... أتكلم معهما بأدب واحترام، وأصغي لحديثهما ... استمع لنصيحتهما وأعمل بها ... أساعدهما داخل البيت وخارجه".

وفي الدرس الخامس عشر عن "الاعتماد على النفس"، يطلب أحمد من أخته أن تحضر له كأس ماء، فقال الأب: "لقد حثنا الإسلام على الاعتماد على النفس"، فكان هذا درساً لأحمد للاعتماد على نفسه وعدم التمييز ضد أخته.

ولكن الدرس التاسع من الجهة المقابلة يعود لتعزيز الدور النمطي للمرأة كدور بيتي، فيما دور الرجل هو العمل وتوفير النفقة، فلدى السؤال "لماذا نحترم الأهل ونطيعهما؟" يرد الجواب:

"أمي: حملتني وأرضعتني .. ترعاني وتعطف علي .. تؤدبني وتعلمني".

"أبي: يعمل ليلاً ونهاراً ليوفر لي ما احتاج إليه .. يرعاني ويعطف علي .. يحرص على تعليمي وتربيتي".

وبهذا نرى أنه مقابل دور "الحمل والرضاعة" للمرأة يوجد دور "العمل ليلاً نهاراً" للرجل، فالمرأة مكانها الحيز الخاص، أما الرجل فهو صاحب الحيز العام.

وإذ أن الرجل هو صاحب الحيز العام، فإن الولد أحمد هو الذي يذهب إلى المسجد في الدرس الأول، ويكون لأخته فاطمة أن تسأله عندما يعود إلى البيت عما جرى في المسجد، أما في الدرس الثالث، فإن الصورة الشارحة لمفهوم "الشهادتين" هي لولد ثم ورد أولاد يصلون، واستكملت الصفحة التالية بتوضيح مفهوم الزكاة من خلال صورة يقدم فيها رجل النقود لامرأة معها أطفالها (فالرجال هم الذين يتصدقون ويقدمون الزكاة)، أما الصورة المتعلقة بالصوم فجاءت على شكل امرأة تقف أمام بائع القطائف لتشتري منه؛ أي كان خروج المرأة من البيت هو من أجل جلب متطلبات البيت. فدورها خارج البيت مرتبط بالأخير بالذات!

واللغة الذكورية موجودة أيضاً هنا في الجزء الأول، ففي الدرس السادس عن الله الخالق ورد "أنا تلميذ مسلم. أشكر الله على خلقه الأشياء لمنفعة الإنسان وأطيعه وأعبده".

وفي الدرس العاشر عن "احترام المعلم" وردت كلمة معلمي أربع مرات، ومرة واحدة وردت عبارة "معلمي ومعلمتي معاً"، ويتكرر ذلك في أمثلة عدة سابقة ولاحقة، لا يتسع المجال لذكرها كلها بسبب كثرتها.

وفي الدرسين الثالث عشر (احترام النظام) والرابع عشر (المحافظة على البيت) تتكرر صور ولد وأولاد، وكذلك معلم وأولاد، ومرة أخرى يظهر العمل في الحيز العام هو للذكور الذين يحافظون على البيئة ويصونون النظام. كما أن الدرس السادس عشر عن اللعب يظهر أولاداً، يلعبون فقط، فهل الفتيات غير مشمولات بحق اللعب؟

وعلى العكس من ذلك، تجلس العائلة في الدرس الثامن عشر عن "الرحمة" لمشاهدة برنامج في التلفاز عن الشهداء والجرحى.

والسؤال هو: لماذا تجلس العائلة معاً ولكن دون أب؟ لماذا لا يشاركهم مشاهدة البرنامج أم أن له أدواراً أخرى في العمل يجب دائماً أن تعفيه عن الجلوس مع عائلته؟

وفي الجزء الثاني تتعزز المفاهيم النمطية حول كون الحيز العام للرجل والحيز الخاص للمرأة، ففي هذا الجزء نجد المسلم في الدرس السادس يحافظ على نظافة جسمه من خلال صورة ولد، وكذلك نقاش للمعلم مع ولدين هما أحمد وحسام، وفي الدرس السابع التالي بعنوان "المسلم نظيف يحب النظافة، نجد صورة أولاد ينظفون الحي، فلماذا لم يتم إشراك فتيات في هذا العمل التطوعي؟

وعلى عكس هذا الدور في الحيز العام للأولاد، فإن الدرسين الثامن والتاسع المتعلقين بآداب الزيارة و "إكرام الضيف"، يعكسان قيام أمل بزيارة صديقتها فاطمة في البيت (فالفتاة تخرج من البيت لتذهب إلى بيت آخر، وليس لممارسة عمل تطوعي مثلاً) (الدرس الثامن)، وثم تأتي أمل لزيارة فاطمة (الدرس التاسع)، وفي نهاية الدرس التاسع تسلب أمل حتى من لغتها الخاصة، حيث ورد بلغة المذكر "أنا مسلم أكرم ضيفي وأحترمه".

وتكرس دروس الفقه في الجزء الثاني الذكورة بكل أوجهها، ففي الدرسين الحادي عشر والثاني عشر يقوم أحمد بممارسة الوضوء، ويجيب عن أسئلة أخته فاطمة بشأنه، وفي الدرس الرابع عشر يؤذن الرجل في الصورة، فيما كتب: "توضأت فاطمة وجلست تنتظر الآذان لأداء الصلاة".

وهكذا، فإن الفتاة تتوضأ، وتتحضر للصلاة في بيتها. فيما جاء الدرس السابع عشر عن "الصلاة المفروضة" ليصور مجموعة من الرجال يصلون معاً في المسجد.

وهكذا، فإن كتاب الصف الثاني بجزأيه، يكرس لدى الأطفال منذ الصغر أن الأب يعمل، والأم مكانها البيت، وأن الأم تنفق من مال الأب لشراء

القطائف، وأن الولد يعمل عملاً تطوعياً، فيما الفتاة تذهب لزيارة صديقتها كما تستقبلها في بيتها، وأن الولد يصلي جماعة مع الآخرين في المسجد، فيما الفتاة تصلي في بيتها، ... وهكذا. فهل هذه هي الصور النمطية التي ينبغي أن تستمر تربية الأجيال الفلسطينية منذ الصغر عليها؟!".

كتاب الصف الثالث بجزئيه الأول والثاني

للكتاب خمسة مؤلفين منهم امرأة واحدة (وفاء يوسف زبادي) والرجال هم: عبد الله شكارنة، جمال هاشم، سعيد القيق، بركات القصراوي (مركز المناهج).

وفي الجزء الأول تتكرس آداب الكلام من خلال صورة لولدين يتحدثان معا بصور مؤدبة في الدرس الثالث عشر، وتتكرس الأمانة في الدرس الرابع عشر من خلال صورة ولد أسمه أحمد سلم محفظة فيها نقود وجدها إلى مدير المدرسة، ثم إطراء له من معلم التربية الإسلامية في الصف، حيث قال له: "أحسنت يا علي بتسليمك المحفظة إلى المدير".

وفي الدرس السادس عشر يصور احترام الآخرين من خلال قيام الولد من مقعده في الحافلة ليجلس مكانه رجلاً كبيراً في السن، فيما تظهر الفتاة في الدرس الخامس عشر عن حقوق الوالدين وهي تقدم الكوب لأمها على صينية، فيما يظهر الولد وهو يقدم لها زهرة، وهو مثال مكرر من الدرس الخامس عشر للصف الأول الابتدائي (انظر/ي سابقاً).

يتعلم أطفال الصف الثالث الابتدائي من ذلك مرة أخرى أن الحيز العام للأولاد والرجال، فهم يلتقون هناك ويتحدثون مع بعضهم البعض بأدب، وقد يعثرون على محفظة نقود ... وهكذا. أما الفتاة فمهمتها تعلم تحمل مسؤولية عمل البيت وكيفية جلب الكوب لأمها على صينية.

وفي الجزء الثاني يتعزز الأمر ذاته، ففي الدرس الرابع منه يصور الأب وأبنه وهما ذاهبان معاً إلى المسجد، فلماذا لم ترافقهما فتاة؟

الجواب في الدرسين الخامس والسادس، ففي الدرس الخامس تصور الفتاة وهي تصلي وحدها في البيت، وذلك في تكرار لصورة مشابهة في كتاب الصف الثاني، ما يعزز الصورة والقناعة بأن الفتاة تصلي في البيت! وفي الدرس السادس تظهر الأم وهي تصلي مع بناتها صلاة المغرب داخل البيت!

ويحتوي الجزء الثاني عن دروس سير الصحابة: أبو بكر الصديق، وبلال بن رباح، وعمر بن الخطاب، وعلي أبن أبي طالب، وسير الأنبياء: نوح، وإبراهيم. ولا توجد دروس ولو عن سيرة امرأة صحابية واحدة.

وهكذا، فإن كتاب الصف الثالث بجزأيه، لم يتجاوز قضايا المرأة والرجل في غالبية الدروس، وعندما يأتي إليها في دروس قليلة، فإنه يفعل ذلك ليكرس الصورة النمطية ذاتها: الحيز العام هو للرجل، أما الحيز الخاص فهو مملكة المرأة.

كتاب الصف الرابع بجزأيه الأول والثاني

ألف هذا الكتاب ٥ مؤلفين بينهم امرأة واحدة (سميحة الأسود)، و٤ رجال هم: أحمد فهيم جبر، خالد الغزاوي، عمر غنيم، بركات القصراوي (مركز المناهج).

وكما الكتب السابقة، فإن المرأة تصلي وحدها كما يظهر في الدرس الأول من قسم الفقه (الوحدة الثالثة)، أما الدرس الثاني من القسم نفسه فقد أحسن صنعاً عندما قام بتعليم الصلاة من خلال قيام فتاة بتصويرها في كل مراحلها.

أما الدرس الثالث من قسم الفقه عن صلاة الجماعة، فجاءت الصورة لأولاد يصلون جماعة. وهنا يعود السؤال مجدداً: "لماذا صلاة الجماعة هي للذكور؟ لماذا لم توضع صورة صلاة جماعية لفتيات يصلين جماعة معاً؟ وأكمل الدرس ذاته الصورة وجعل الموضوع كله ذكورياً، حيث يتحدث عن عبد الله الذي ذهب إلى المسجد في إحدى ضواحي

غزة لأداء صلاة المغرب مع ولده محمد، وفي اليوم التالي يحكي محمد قصة تلك الصلاة للمعلم، الذي استعمل القصة مثالاً لتوضيح مفهوم صلاة الجماعة!

وحتى عندما ترد المساواة في النص القرآني بين الرجل والمرأة، فإن الشرح المرافق لا يذكر ذلك، ومثال على ذلك ما ورد في الدرس الأول من الوحدة الرابعة وهو بعنوان "وحدة القرآن الكريم"، حيث ورد في الفقرة الثانية داخل الإطار "دعا القرآن الكريم إلى المساواة بين الناس، وقرر أن من حق كل إنسان العيش بحرية وكرامة، وأن يعامل دون تمييز بين أبيض وأسود، غني أو فقير، عربي أو عجمي،... قال تعالى: "يا أيها الناس إنا خلقناكم من ذكر وأنثى وجعلناكم شعوباً وقبائل لتعارفوا، إن أكرمكم عند الله اتقاكم".

فالآية إذن تذكر المساواة بين الذكر والأنثى، فيما لم يذكرها ذلك الشرح السابق للآية.

وعلى عكس هذا المثال يأتي الدرس الثاني من الوحدة الخامسة المتعلقة بالأخلاق والتهذيب، بعنوان "حب التعلم"، حيث ورد داخل الإطار في الصفحة الأولى من الدرس: "فرض الإسلام على كل مسلم ذكراً كان أم أنثى طلب العلم".

وفي الصفحة التالية ورد: "والمرأة في الإسلام كان لها حظ كبير في التعلم والتعليم، وقد اشتهرت كثير من النساء بعلمهن، كعائشة أم المؤمنين رضي الله عنها". فهذا الدرس مثال جيد للحديث بصورة متساوية عن الرجل والمرأة.

أما الجزء الثاني فيحتوي على درسين في المساواة وتعزيزها بغض النظر عن اللون أو الجنس أو أسباب أخرى للتمييز هما الدرسان العاشر عن "فضل المؤمن عند الله تعالى"، والثالث عشر عن "تحقيق المساواة بين الناس". فالدرس العاشر يتحدث عن تكريم الله للإنسان، وأنه

يشترك في هذا التكريم جميع الناس، دون فرق بسبب اللون أو الجنس، وهو ما يتكرر في الدرس الثالث عشر، حيث ورد في بدايته: " خلق الله تعالى الإنسان وفضله على سائر المخلوقات، بغض النظر عن لونه أو جنسه، أو دينه، وأكد المساواة بين جميع أبناء البشر ".

وفي نهاية الدرس ورد: " وقد أكد القرآن الكريم أن الناس كلهم يرجعون لأب واحد وأم واحدة هما آدم وحواء عليهما السلام. ومنهما تفرع سائر البشر، وأنهم جميعاً مشتركون في الفضل والكرامة الإنسانية "، ويورد بعد ذلك آية قرآنية لتأكيد هذا التفسير.

وعلى عكس المساواة الواضحة في هذين الدرسين، جاء الدرسان الرابع عشر، والخامس عشر ليطرحا أموراً معاكسة تجعل الحيز العام مرة أخرى للرجل، والحيز الخاص للمرأة.

فالدرس الرابع عشر عن التعاون، يتضمن نصاً لاحقاً عنوانه " من صور التعاون "، وداخل هذا النص ورد: "كما يجب أن يقوم المسلم بالتعاون مع أسرته في تسيير شؤونها كمساعدة الأم في العناية بالصغار، وتعليمهم، وترتيب البيت وتنظيفه". فالأم هي للعناية بالصغار وتعليمهم، وترتيب البيت وتنظيفه، ويتوجب مساعدتها فقط في ذلك، وليس التشارك في هذا الأمر من البداية وتقسيم المهمات والمسؤوليات البيتية على هذا الأساس.

أما الدرس الخامس عشر "إصلاح ذات البين"، فقد تحدث عن ولد اسمه محمد يقوم بإصلاح ذات البين بين الطلبة. فلماذا لم يرد مثال آخر عن فتاة تقوم بإصلاح ذات البين بين الطلبة أو الطالبات.

كتاب الصف الخامس بجزأيه الأول والثاني

قام على تأليف هذا الكتاب ستة رجال هم: خالد الغزاوي، جمال هاشم، عبد الله سلامة، علي أبو زيد، نبيل محفوظ، بركات القصراوي (من مركز المناهج). وقد قام المؤلفون بإدخال وحدة جديدة لم تكن موجودة

للصفوف السابقة هي وحدة الفكر الإسلامي وتضمنت ثلاثة دروس في الجزء الأول عن مكانة فلسطين والمسجد الأقصى في الإسلام، وخصائص المجتمع المسلم، وحقوق الإنسان في المجتمع المسلم الذي جاء كآخر درس في الجزء الأول.

وقبل تحليل درس "حقوق الإنسان في المجتمع المسلم" لربما تجدر الإشارة إلى اللغة الذكورية التي ما زالت طاغية كما هو الحال بالنسبة لكتب الصفوف السابقة، وقد وصلت إلى أن نسي المؤلفون أنفسهم فكتبوا في نهاية درس الطهارة (درس ١٧): "فلتحرص يا بني على الطهارة في سائر الأحوال". وكأن المتعلمين/ات في المدارس الذين تتم مخاطبتهم/ن فقط من الذكور.

كما تحاشى الجزء الأول توضيح أمور ملتبسة، مثل حق المسلم في نكاح الإماء من النساء، ففي الدرس الثالث (من صفات المؤمنين) وردت الآيتان الخامسة والسادسة من "سورة المؤمنون" اللتان تقولان: "والذين هم لفروجهم حافظون، إلا على أزواجهم أو ما ملكت أيمانهم فإنهم غير ملومين".

وجاء الشرح لهاتين الآيتين في الصفحة التالية على النحو التالي: "يحرصون على إقامة علاقة شرعية بين الرجل والمرأة عن طريق الزواج، ويحافظون على الشرف والفضيلة، ويبتعدون عن الفاحشة".

وبهذا تحاشى الشرح الإشارة إلى نكاح "ما ملكت أيمانهم" وهو الإماء، مع أن تعليماً يسعى لتطوير التفكير والعقل النقدي ما كان يجب له أن يتحاشى ذلك. والسؤال هو: لماذا تم إيراد هذا المثل إذا لم يكن بالنية شرحه شرحاً كاملاً؟

وجاء الدرس الحادي والعشرون في الجزء الأول ليشرح حقوق الإنسان في المجتمع المسلم، شاملة حسب الدرس: الحق المتساوي في الكرامة الإنسانية "ولقد كرمنا بني آدم وحملناهم في البر والبحر

ورزقناهم وفضلناهم على كثير من خلقنا تفضيلاً " (الإسراء، ٧٠). والحق في الحرية وتحريم الاستعباد والإكراه ومنع حرية إبداء الرأي. والحق في العدالة "وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" (النساء: ٢٧)، والحق في المساواة، حيث ورد: "حرص الإسلام على المساواة بين الناس، وحرم تفضيل بعضهم على بعض بسبب اللون، أو الجنس، أو الغنى، أو النسب، أو الشكل، وأوضح أن الناس متساوون في الحقوق والواجبات، وأنه لا فضل لأحد على أحد إلا بالتقوى والعمل الصالح".

ثم ورد حق المرأة الذي شرح على النحو التالي: "رفع الإسلام من شأن المرأة، وأعطاها حقها في الميراث والعمل والتعلم ونحو ذلك، ومنع الإساءة إليها، وأوجب على الآباء والأمهات العدل بين الذكور والإناث من الأولاد في المعاملة والتربية والنفقة".

ثم أخيراً ورد حق الشورى؛ أي استشارة أهل الخبرة والاختصاص، كما ورد، ولم يقل النص إن الشورى تصل إلى استشارة كل الأمة عن طريق الانتخابات والاستفتاءات الدورية. وعلى الرغم من هذه الملاحظة الأخيرة، فإن هذا درس جيد للتأكيد على المساواة في الكرامة والحريات بين الرجل والمرأة، واحترام العدالة بناء على هذه المساواة.

وكما يمكن لقضية نكاح الإماء التي لم توضح في الجزء الأول أن تثير العقل النقدي للطالبات والطلاب، فإن الأمر ذاته يمكن أن يتحقق في موضوع "الحور العين" المشار إليهن في الدرس الأول من الجزء الثاني، وهو درس عن "سورة الواقعة التي تشير آيتاها الثانية والعشرون والثالثة والعشرون إلى أن للمؤمنين في الجنة "حور عين، كأمثال اللؤلؤ المكنون"، وقد أورد النص شرحاً لذلك على النحو التالي: "يزوجهم الله تعالى من نساء الجنة الجميلات اللاتي يشبههن اللؤلؤ في الصفاء والجمال".

من أين تأتي هؤلاء النساء الجميلات؟ توضح ذلك الآيات ٣٥، و٣٦، و٣٧ من السورة نفسها الواردة في الدرس الثاني: "إنا أنشأناهن

إنشاءً، فجعلناهن أبكاراً عرباً أتراباً"؛ أي نساء يخلقهن الله خصيصاً لأهل الجنة، أبكاراً، عرباً (أي متحببات لأزواجهن) وأتراباً (أي متقاربات في السن).

ويوضح الدرس هذه الآيات لاحقاً على النحو التالي: "يتزوجون من نساء الجنة الجميلات الشابات اللواتي لم يتزوجن من قبل". ولربما من المفيد التساؤل عما تفكر فيه طالبات الصف الخامس الابتدائي عندما تقرأن هذه الآيات وتوضيحها. فالنساء المسلمات الناضجات يتساءلن كثيراً عن ذلك (انظر/ي مثلاً أحوال النساء في الجنة في الصفحة الالكترونية المسك الأوفر www.athfer.com)، مشيرات إلى جعل المرأة متاعاً للرجل، ويجد القارئ في الصفحة الإلكترونية المذكورة ردوداً من شيوخ لا تبيح تعدد الأزواج للنساء في الجنة، ما يزيد النساء السائلات في الصفحة نفسها إحباطاً لاسيما أنهن لا يسألن عن المساواة في هذا الأمر، بحيث يصبح لهن حق تعدد الأزواج كما للرجال حق تعدد الزوجات/الحور العين، بل على العكس يتساءلن عن الظلم للمرأة في هذا الأمر بجعلها مجرد متاع للرجل.

ومع وجوب إبقاء موضوعي نكاح الإماء (ما ملكت إيمانهم) وحالة النساء في الجنة كموضوعين مفتوحين لمزيد من التداول، فإنه كان يجدر إيراد مزيد من الآراء الفقهية حولهما، ما يساعد الطالب والطالبة على تكوين رأي في الأمر بدل إبقائهم/ن أسرى للتساؤلات، وكذلك بدل إثارة النزوع لاعتناق الإسلام لدى الأولاد بناء على وعد بالحور العين في الجنة أكثر مما هو نتاج لقناعات إيمانية.

وبعكس هذا الدرس المثير للتساؤلات، جاء الدرس العاشر ليمجد المرأة المسلمة، وذلك بحديثه عن "مواقف الصحابيات، أم حبيبة، وسمية (أول شهيدة في الإسلام)، وصفية بنت عبد المطلب، والخنساء. وكان الجزء الأول قد تحدث أيضاً عن خديجة بنت خويلد (رضي الله عنها) زوجة الرسول الأولى، وذلك ضمن الدرس الرابع عشر منه، وهو

عن "عام الحزن"، وبهذا يكون كتاب الصف الخامس بجزأيه قد حافظ على بعض التوازن من خلال معالجته لحقوق الإنسان وحديثه عن أدوار الصحابيات ومواقفهن في الإسلام. وإن كان قد أبقى كما كتب الصفوف السابقة المسجد للرجال، ففي الدرس الثالث عشر من الجزء الثاني عن "صلاة الجمعة" يبدو الشيخ في الصورة متحدثاً إلى الرجال، وفي الدرس السادس عشر (الجزء الثاني) عن "سنن المسجد وآدابه" يصور ولد وهو يدخل المسجد، ثم يصور ثانية وهو يخرج منه. أما المرأة فعليها الصلاة في بيتها كما يظهر.

كتاب الصف السادس بجزأيه الأول والثاني

للكتاب ٣ مؤلفين رجال: حمزة مصطفى، علي أبو زيد، بركات القصراوي (من مركز المناهج).

لا جديد تم تناوله بشأن حقوق المرأة وحرياتها في الدروس العشرة الأولى من الجزء الأول، وهي عن العقيدة الإسلامية والفقه، فيما يمكن إبداء بعض الملاحظات حول بعض دروس الوحدة الثالثة عن "الأخلاق والفكر والتهذيب". في الدرس الحادي عشر من وصايا لقمان لابنه ورد: "جلس العم صالح مع أسرته بعد صلاة المغرب كعادته، ليحدثهم في بعض أمور الدين". وفوق هذا الكلام تظهر صورة للعم صالح مع زوجته وولديه وابنته، وهو يشرح لهم. فلماذا لم يتم الأمر على هيئة تداول يتساوى الجميع فيه بدل أن يكون الأمر باتجاه واحد من العم صالح اتجاه أسرته؟

وجاء الدرس الثالث عشر درساً جيداً من حيث شرحه "لحقوق الأبناء" المتساوي بين الأولاد والبنات في الإسلام. ولكن لماذا لم يتم شرح الأمور الملتبسة التي يطرحها حديث الرسول الوارد في الصفحة الثانية من الدرس، والتي يحصر مسؤولية المرأة في البيت، والرجل خارجه، حيث يقول الحديث: "الرجل راعٍ في أهله، ومسؤول عن رعيته، والأم راعية في بيت زوجها ومسؤولة عن رعيتها". كما أن الصورة في رأس

تلك الصفحة تثير الحيرة، فالأب والابن يصليان معاً. والأم وابنتها جالستان على الطاولة، حيث تقوم الأم بتدريس الابنة. فهل التدريس للأبناء هو على المرأة، أم أن النساء لا يحق لهن الصلاة مع الرجال؟

وفي نهاية الدرس ذاته وردت أسئلة التقويم، وهنالك سؤالان يثيران الحيرة، وربما يعكسان فرضيات معينة حول الرجل والمرأة، فالموقف رقم " ٤. ب " المراد تقويمه من الطلبة يقول: "اشترت أم لابنها كرة قدم، بينما لم تشتر لابنتها لعبة كانت قد طلبتها". كيف يمكن إذن المجادلة مع النص إذا كانت الابنة قد طلبت اللعبة نفسها؟ وإن كان يمكن التساؤل لماذا الافتراض أن البنت قد طلبت لعبة فيما كرة القدم هي للولد فقط؟

أما الموقف " ٤. هـ" المراد تقييمه، فنص: "منع أب ابنته من ممارسة الرياضة داخل البيت بحجة أنها بنت". والتساؤل هنا هو للمؤلفين الذين يفترضون أن ممارسة البنت للرياضة يجب أن تكون داخل البيت فقط على ما يبدو!

وتعود قضية الحور العين التي فرضت في كتاب الصف الخامس مجدداً من خلال سورة الرحمن في الدرسين الأول والثاني من الجزء الثاني للصف السادس، فالآية ٥٦ (الدرس الأول) تقول "فيهن قاصرات الطرف لم يطمثهن أنس قبلهم ولا جان"، وورد في نهاية الدرس توضيح لذلك من النوع الذي يجعل الأولاد القراء له يرغبون في الجنة، فيما يثير التساؤل لدى الفتيات الطالبات، حيث ورد "وزيادة في النعم يتزوج المؤمن نساء الجنة الشريفات العفيفات، اللواتي لم ينكحهن أحد من الإنس والجان من قبل، وهؤلاء النساء جميلات، وقد شبههن الله بالياقوت والمرجان، وكل هذه النعم من الإحسان الذي يجازي الله عباده المؤمنين به، لقاء إحسانهم العمل في الدنيا، فجزاء العمل الحسن الثواب الجزيل، وهذه من النعم التي يجب أن يشكر الله عليها".

وفي الدرس الثاني وردت الآيات ٧٢-٧٤ " حور مقصورات في الخيام، فبأي آلاء ربكما تكذبان، لم يطمثهن إنس قبلهم ولا جان". والمقصود

بمقصورات في الخيام حسب الشرح المقابل للآيات هو "مستورات لا يخرجن من قصورهن"، وإذا كان هذا الشرح صحيحاً، فإن المرأة حبيسة بيتها في الجنة كما هي حبيسته في الدنيا".

وورد في الشرح لهذه الآيات: "فيها نساء صالحات الوجوه، ونساء الجنة تسمى "الحور العين"، ومن صفاتهن أنهن مستورات لا يخرجن من قصورهن، شريفات عفيفات، وهذه نعم يجب على الإنس والجن أن يشكروا الله عليها".

وعاد الجزء الثاني على حريات المرأة وحقوقها في الدرس العشرين، حيث ورد في نهاية قسم بعنوان "هل يجوز للمرأة المسلمة أن تمارس الألعاب الرياضية؟"، فكان من ضمن الشروط الواردة لممارسة المرأة للرياضة: "أن تختار الألعاب التي تناسب طبيعتها كامرأة، وأن تمارسها بعيداً عن أنظار الرجال". فما هي يا ترى الألعاب التي تناسب طبيعة المرأة حسب افتراضات المؤلفين الرجال؟

كتاب الصف السابع بجزأيه الأول والثاني:

للكتاب خمسة مؤلفين منهم امرأة واحدة (رقية القاسم)، وأربعة رجال: مصطفى أبو صوي، علي أبو زيد، تميم شبير، بركات القصراوي (عن مركز المناهج).

وفي جزئه الأول، كان الكتاب متوازناً بين المرأة والرجل عندما أورد درساً عن أحد صحابة رسول الله أبو عبيدة عامر بن الجراح (الدرس السادس عشر)، ثم تلاه فوراً بدرس آخر عن أم المؤمنين عائشة (الدرس السابع عشر)، كما أشار الكتاب في الدرس الثاني عشر "فضل الإسلام على البشرية"، إلى فضل الإسلام على المرأة، وورد فيه: "ومن الظواهر السلبية التي كانت سائدة أيضاً في الجاهلية ظلم المرأة وامتهان كرامتها، حيث كانت لا ترث، وتزوج بغير رغبتها، وتعامل معاملة سيئة، فجاء الإسلام، وجعل لها شخصيتها المميزة الفعالة في الحياة العامة والخاصة".

وحبذا لو أُتبعت هذه الإشارة لدور الإسلام الإيجابي اتجاه المرأة في حينه بإشارة أخرى لما تفعله اليوم الممارسات المحافظة المنافية للدين، التي تحرم المرأة من الميراث والعمل، كما تميز ضدها على كل المستويات. كما حبذا لو أتبع الدرس بدرس آخر يعالج حقوق المرأة في الإسلام نفسه، وكيف يمكن تفسيرها وتطويرها بما يتناسب مع كرامة المرأة وحقوقها، وكذلك بما يتلاءم مع معطيات العصر الحالي.

وترد قضايا المرأة مرة أخرى في الجزء الأول ضمن الدرس الحادي والعشرين عن "الاحتشام والزينة"، والدرس مكتوب بلغة معقولة حذرة، فهو في صفحته الأولى يعرف الاحتشام على أنه "إبداء الحياء، والابتعاد عن كل ما يدعو إلى الفتنه": كالتبرج، والسفور، والاختلاط المستهتر". فهو هنا يرفض "الاختلاط المستهتر"، ما يعني قبوله "الاختلاط غير المستهتر"، وهو الاختلاط الذي يتم بين الرجال والنساء في الأسواق، وأماكن العمل والتعليم، والمساجد، وغيرهما من مرافق الحياة.

ولكن النص أيضاً يرفض في صفحته الأولى "ترجل النساء وتخنث الرجال"، ولم يوضح بصورة كافية ما هي مظاهر ذلك، ولكنه في المقابل يتحدث بلغة معقولة أن الإسلام "لم يحرم عليهم الزينة (أي الرجال)، ولكنه نظمها وضبطها بصورة حضارية تليق بالإنسان".

وإذ يطالب النص المرأة بعدم التبرج وإظهار الزينة، ويطالب الرجال والنساء بغض البصر، فإنه يضيف في الصفحة الثانية: "وعورة المرأة مع المرأة المسلمة ما بين الصرّة والركبة، وعورة المرأة المسلمة مع غير المسلمة جميع جسدها ما عدا وجهها وكفيها".

وربما يجدر التساؤل: لماذا هذا التمييز؟ فلماذا لا تستر المرأة المسلمة نفسها مثلاً ما عدا الوجه والكفين مع المرأة المسلمة أيضاً؟

وفي الصفحة الثالثة يحدد الدرس القواعد الشرعية للباس، والتعامل مع المحارم. ثم ينتقل في الصفحة الرابعة لطرح ما لم يطرح في كل

كتب الصفوف السابقة، وهو الأمر المتعلق بحق المرأة في الخروج والمشاركة في الحياة العامة، حيث ورد: "أن تلك الضوابط لا تعني أن الإسلام يفرض على المرأة أن تظل حبيسة البيت لا تخرج منه، بل أباح لها الخروج منه للصلاة، وطلب العلم، وقضاء كل غرض ديني أو دنيوي مشروع".

وفي موقف معقول يضيف حول العلاقة بين الاحتشام والزينة: "إن أمر المسلم بالاحتشام لا يعني تحريم الزينة، بل طلب منه أن يكون حسن الهيئة، كريم المظهر، جميل الهندام، متمتعاً بما خلق الله سبحانه له من الزينة والثياب من غير إسراف".

وفي هذا الإطار يبيح النص في نهاية الصفحة الأولى وأوائل الثانية منه للمرأة إظهار الوجه والكفين والكحل والخاتم؛ أي أن الكحل والخاتم هي مواد زينة يمكن إظهارها.

درس معقول، يتناقض مع الدعوات إلى لبس النقاب، كما يتناقض مع الدعوات المحافظة لإبقاء المرأة في البيت وحصرها في الحيز الخاص، ويتناسب مع كرامة المرأة وحقوقها في المشاركة بالحياة العامة.

وفي الجزء الثاني، وردت دروس تطويرية لا علاقة لها بهذا البحث؛ مثل درس عن "الإسلام والبيئة"، ودرس عن "الإسلام والفنون". وما يتعلق بهذا البحث هو الدرس العاشر من الجزء الثاني والمعنون: "تحريم تشبه الرجال بالنساء والنساء بالرجال". وبقدر ما بدأ الدرس المحلل سابقاً عن "الاحتشام والزينة" درساً معقولاً لا يتدخل بصور فظة في حرية الإنسان في لباسه ومظهرة ومسلكه، بل يرشد ويوجه وينصح، فإن هذا الدرس يمارس هذا التدخل، حيث يسمي من يسعون إلى التشبه بالنساء بـ"قاصري العقيدة، وقاصري النظر من رجال" "الذين يلبسون" ما اختصت به النساء كالذهب، والحرير، والملابس، على اختلاف الأعراف". ويضيف: "وقد حرم الإسلام أن يلبس الرجل لبسة المرأة، وأن تلبس المرأة لبسة الرجل، أو تشبه الرجال

بالنساء في كلامهن بإظهار النعومة في الصورة أو في مشيتهن وسائر حركاتهن". ويرى المؤلفون أن هذا "يحدث خللاً في بنيان المجتمع، حين تميع صورة شباب الأمة، فيخيب العقل وتنعدم المروءة، وتفسد الأخلاق. كما أن بعض النساء تتمرد على أنوثتها، وتسخط على قدر ربها، فتتشبه بالرجال في لباسهم وكلامهم ومشيتهم وغير ذلك مما اختصهم الله به، فتقع في الشر والفساد، ويلحقها الطرد والأبعاد من رحم رب العباد".

يبدو كل ما تقدم بمثابة لائحة طويلة من الادعاءات، حيث تمت المبالغة في نتائج تشبه الرجال بالنساء وبالعكس لتصبح مثل "إحداث خلل في بنيان المجتمع"، و"تميع صورة شباب الأمة"، و"غياب العقل"، و"غياب المروءة"، "ونشوء فساد الأخلاق ووقوع المرأة في الشر والفساد"، ... وهكذا. وكأن الإنسان يتحكم به مظهره الذي جلب عليه/ ها كل هذا النتائج الوخيمة، وليس عقله/ ها الذي يوجهه/ ها نحو ما هو صحيح وما هو غير صحيح برأيه/ ها.

وتضاف إلى اللائحة في نهاية الصفحة الثانية أمور أخرى ناتجة عن تشبه الجنسين ببعضهما البعض، منها: حدوث "الفوضى والأضرار في الأمة، واختطاف "عقيدتها"، "وإفساد أخلاقها" ووقوعها "فريسة لأعدائها".

درس يحتاج بدون شك إلى إعادة صياغة على أساس بحث العلاقة بين المظهر والجوهر، والشكل الخارجي والعقل. بين التنوع وكيفية الحفاظ عليه واحترامه ... وهكذا. ودون إعادة صياغة كهذه، فإن الجواب عن السؤال الوارد في صفحة "٥١" عن تقييم "الحركات النسائية العالمية" التي "تدعو إلى إعطاء المرأة أكبر قدر ممكن من الحرية" من وجهة نظر إسلامية، سيكون مليئاً بالهجوم على هذه الحركات والاتهامات لها، بدل أن ينصفها ويضع كفاحها في إطاره الصحيح.

وفي الصفحة ٥٢ (الدرس نفسه) ورد نشاط بيتي يسأل الطلبة العودة إلى كتب التفسير لتفسير الآية "الرجال قوامون على النساء وبما فضل

الله بعضهم على بعض، وبما أنفقوا عن أموالهم". والسؤال هو: يا حبذا لو كان الدرس كله حول هذه الآية وتفسيراتها المختلفة بدل حصر الدرس في موضوع فرعي يتعلق بشكل الإنسان الخارجي وليس بجوهره!

كتاب الصف الثامن بجزأيه الأول والثاني

قام على تأليف الكتاب خمسة رجال، وهم: أحمد فهيم جبر، تمّام الشاعر، زكريا الزميلي، عبد الله سلامة، بركات القصراوي (من مركز المناهج). ويحتوي الكتاب على بضعة دروس لها علاقة بحقوق المرأة وحرياتها.

ففي الدرس الرابع عشر من الجزء الأول، وهو الجنابة والحيض والنفاس، ترد تمييزات بين الرجل والمرأة بناء على ذلك، دون إيراد تفسيرات وتعليلات، فالحيض والنفاس عند المرأة يحرم عليها "الصلاة، والصوم، والمكوث في المسجد، ومس المصحف" أثناء فترتي الحيض والنفاس. أما بالنسبة للرجل، فيتم فيه التمييز بين المذي والمني، حيث أن الأول لا يفسد الطهارة والثاني يفسدها. ويعرف المذي بأنه "نقاط قليلة من سائل لزج عند الشهوة الجنسية، ولكن خروجه لا يكون متدفقاً خلاف المني".

وكما يحتوي الدرس أيضاً تمييزات لا يتم تبريرها بالنسبة لطرق معالجة الجنابة والحيض والنفاس. فالجنابة عند الرجل والناتجة عن قذف المني هي ناقضة للوضوء فقط، لذا يكفي أن يغتسل المسلم للتخلص منها، ويكون له حق الصلاة بمجرد الاغتسال. أما المرأة المسلمة الحائض والنفساء فهي تحرم من الصلاة والصيام خلال فترة الحيض والنفاس. ويضاف إلى ذلك كما ورد "تقضي الحائض والنفساء الصوم بعد الطهر، ولا تقضيان الصلاة". لماذا لا تقضيان الصلاة؟ وهل ينجم عن ذلك تمييز في الحسنات للرجال المسلمين عما هي للنساء المسلمات؟ لماذا لم يطرح النص هذه الأسئلة ويجيب عنها، وذلك لتوضيح الأمور للفتيات اللواتي يدرسن هذه المادة في المدارس حتى لا يحسس بالغبن والتمييز، أم أن هذه الأمور هي أصلاً أحكام

فقهاء قائمة على التمييز، ما لا يتطلب حتى التوضيح، وبالتالي يجب كتابتها كما هي فقط دون تبرير من أجل تكوين نفسية الإذعان والقبول لدى الطالبات منذ سن الطفولة؟ حيث القارئات ما زلن في سن الرابعة عشرة والخامسة عشرة من أعمارهن.

ويشرح الدرس الثامن عشر عن صلة الرحم بطريقة غير مألوفة بالنسبة للممارسات المحافظة، حيث حسب تلك الممارسات تصور " صلة الرحم " على أنها زيارة النساء فقط، باعتبارهن ضعيفات وتقديم العون المالي لهن والسؤال عن أحوالهن، وعلى العكس فإن هذا الدرس يوضح صلة الرحم على أنها تشمل الجانبين ذكوراً وإناثاً من الأقارب.

ويعرف الدرس ذوي الرحم على أنهم كل الأقارب ذكوراً وإناثاً، وأن على هؤلاء أن يودوا بعضهم بعضاً. وبعد ذلك، يبين الدرس مظاهر صلة الرحم على أنها تشمل المساعدة بالمال للأقارب، وإظهار المحبة لهم، والاحترام لكبيرهم وصغيرهم (وليس لكبيرهم فقط)، والتودد لهم، وزيارتهم، ومشاركتهم أفراحهم وأتراحهم، ومساعدتهم في العمل، وتقديمهم في المجالس، والتشاور معهم، وغير ذلك. ويعني كل ما تقدم أن صلة الرحم هي عملية دائمة على مدار الوقت، ولا تتم في المناسبات والأعياد فقط كما درجت العادات المحافظة.

وجاء الدرس العشرون من الجزء الأول عن موضوع "العفة" معرفاً إياها بأنها " تعني الكف عما يخجل ولا يحل، بالمحافظة على الشرف، وصون العرض، والابتعاد عن الرذيلة، وتجنب النظر إلى ما حرم الله، كما تعني الترفع عن سؤال الناس، وإظهار الحاجة لهم ".

الجيد في هذا المفهوم أنه يطرح ممارسة العفة على أنها ممارسة يجب أن يلتزم بها الرجال والنساء معاً من المسلمين. وليست ممارسة مطلوبة فقط من النساء كما درجت العادات المحافظة التي تقضي بأن الرجل "لا يعيبه إلا جيبه"، وبالتالي فإن القيود عليه أقل في الممارسة مما هي على المرأة. ولكن في المقابل، حبذا لو وضح النص مفهوم الشرف على أنه

يتعدى صون العرض فقط، ويشمل العمل بشرف، والتصرف بأمانة واستقامة واحترام لحريات وحقوق وكرامات الآخرين والأخريات المتساوية، بديلاً عن إهدارها، أو التحكم بها، أو التمييز ضدها.

وجاء الدرس الحادي والعشرون عن التسامح ليشمل أن "القرآن ينهى عن مجادلة أهل الكتاب، إلا بالتي هي أحسن، كما يبيح الزواج من نسائهم والأكل من ذبائحهم".

ويشمل هذا الكتاب مناقشة وضع أهل الكتاب في الإسلام ونظرته إليهم. ولكن الإشارة في الدرس المذكور إلى إباحة الزواج للمسلمين من نسائهم كان ينبغي أن يتبعها أمران: الأول، توضيح إذا ما كانت الكتابية تستطيع المحافظة على دينها بعد زواجها من المسلم أم لا، وثانياً، توضيح إذا ما كان مباحاً زواج المسلمة من الرجل الكتابي مع محافظته على دينه. فهذان السؤالان هما أمران ملتبسان في الفكر الإسلامي، حبذا لو طرحت الآراء الفقهية المختلفة للطالب والطالبة بشأنهما، بحيث يكون لهم/ن حق التوصل إلى تكوين رأي خاص لكل منهم/ن اتجاه هذه الأمور.

وفي الجزء الثاني جاء درس عن صحابيات الرسول أم عمارة وأم سليم (الدرس الثالث عشر)، وهذا جيد، ويعتبر استمراراً لدرس في صفوف سابقة حول الصحابيات.

وجاء الدرس الثامن عشر بعنوان "الإسلام والشباب"، وحبذا لو تضمن الدرس إشارات واضحة إلى مساواة المرأة الشابة بالرجل الشاب، وإلى أن أدوار الشباب المشروحة في الدرس تشمل الجنسين ذكوراً وإناثاً. وإن احتوى الدرس على أمور إيجابية في هذا الشأن يجعل الصفات والأدوار المذكورة تشمل المرأة، ففي الصفحة الأولى منه يعرف القوة لدى الشباب على أنها: "والقوة في مرحلة الشباب تكون في البدن والحواس، وفي كل القدرة على العمل وكسب الرزق، كما تكون في القدرة على الدراسة والحفظ وطلب العلم".

وعلى العكس من ذلك، يذكر الدرس في الصفحة التالية أسماء المؤمنين الذكور الشباب الأوائل: علي ابن طالب، وعبد الله بن مسعود، ومصعب بن عمير، وزيد بن حارثة، وذلك في دار الأرقم ابن أبي الأرقم، وحبذا لو ذكر المسلمات الشابات الأوائل. كما يتبع ذلك بذكر من نبغوا من الشباب في الفقه والعلم (عبد الله بن عباس، وانس بن مالك، وعبد الله بن عمر)، والسؤال هو: ألم يوجد نساء شابات أيضاً نبغن آنذاك في الفقه والعلم؟ وعن الجهاد يذكر النص اسم الشاب أسامة بن زيد الذي جعله الرسول أميراً على الجيش، ووجهه لملاقاة الروم وعمرة سبع عشرة سنة. ألا توجد أمثلة عن نساء شابات كان لهن أدوار في الجهاد كان يمكن إضافتها والإشارة إليها، ... وهكذا. فالدرس أصبح ذكورياً بهذه الطريقة.

وفي الدرس العشرين عن "تنظيم الإسلام للعلاقات بين الناس"، وردت إشارات إلى علاقة الرجل بالمرأة في الأسرة: "ففي نطاق الأسرة يصرح القرآن الكريم بأن العلاقة بين الزوجين إنما تقوم على المودة والرحمة ليسكن كل منهما إلى الآخر، ولتكون الأسر الحضن الدافئ التي ينشأ منه الأطفال ليجدوا ما يحتاجون إليه من حب ورعاية وعطف".

هذا جيد، ولكن لماذا لم يتضمن الدرس شيئاً عن تنظيم العلاقات بين المرأة والرجل خارج البيت، أي في المجتمع والحيز العام، أم أن علاقة الرجل والمرأة تقتصر على الأسرة فقط؟

كتاب الصف التاسع بجزأيه الأول والثاني

للكتاب خمسة مؤلفين، منهم امرأة واحدة (ليلى اسليم)، أما الآخرون، فهم رجال: حمزة مصطفى، سعيد القيق، تمّام الشاعر، بركات القصراوي (من مركز المناهج).

في الجزء الأول هنالك درس واحد ذو علاقة مباشرة بحقوق المرأة هو الدرس الثالث عشر عن (أم سلمة أم المؤمنين)، التي كانت زوجة شهيد

(أبو سلمة)، وكانت "فقيهة راوية للحديث عن رسول الله (صلعم)، وأخرج لها البخاري ومسلم وغيرهما من أئمة الحديث الشيء الكثير، وقد روت ما يزيد على ثلاثمائة وثمانين حديثاً".

وفي الصفحة الثانية منه، يروي الدرس قصة زواج أم سلمة من الرسول بعد استشهاد زوجها أبو سلمة، حيث جاء الرسول إليها وخطبها من نفسها، فقالت له إنها ذات غيرة، وكبيرة في السن وأم عيال، فرد الرسول عليها بأن الله سيذهب عنها الغيرة، أما كبر السن فقال إنه هو مثلها في ذلك، أما كونها أم عيال فقال لها أن عيالها هم عياله. واتفقا وتزوجا.

ومن الأمور المنصوص عليها في القرآن (سورة النساء) أن المرأة البكر تخطب من أهلها، أما الثيب (المتزوجة سابقاً) فتخطب من نفسها، وهذا ما تم مع أم سلمة. وكان من الجيد أن يورد الدرس إذن هذه القصة ليبين أن للمرأة أن تقرر من يكون شريك حياتها، وأن من حقها التفاوض معه حتى يتم الاتفاق على شروط الزواج.

ولكن المؤلفين يتجاوزون هذه الصفة الجيدة للدرس حين يحولون زواج الرسول بأم سلمة على أنه فضل منه عليها، وليس تعبيراً عن حاجة كل منهما الإنسانية للآخر، حيث كتبوا في تعليقهم على زواج الرسول بأم سلمة: "وكان ذلك من رسول الله (صلعم) غاية في الإنسانية، والخلق الكريم، والوفاء لكل من آمن به وآزره ... فهذه امرأة لا أحد لها في المدينة المنورة، فمن سيعيلها وأولادها وينفق عليهم؟ وإن ردت إلى أهلها المشركين في مكة فربما يكون ذلك فتنة لها عن دينها".

لربما كان من الأفضل إظهار الرسول كإنسان يتزوج المرأة لأنه يحبها، وكذلك لأنها مساوية له في الحقوق والواجبات، وليس كمنة وفضل منه على المرأة بهذا الاتجاه.

وكذلك لماذا تصور المرأة على أنها بحاجة إلى من يعولها وكأن لا قدرات خاصة لديها؟ ولماذا تصور أيضاً أنها يمكن أن تتبع أهلها في دينهم (إذا

ما عادت إلى مكة في حالة أم سلمة) وكأنه ليس للمرأة القدرة على اتخاذ قرار وموقف خاص وكذلك تكوين قناعات خاصة؟

وفي الجزء الثاني ثلاثة دروس لها علاقة بهذا البحث: الدرس الخامس عن "وظيفة الإنسان في الحياة: العبودية والاستخلاف"، والدرس الثاني والعشرون عن "السيادة في الإسلام للشرع"، والدرس الثالث والعشرون عن "حقوق الإنسان في الإسلام"، وهو الدرس الثاني في كتب التربية الإسلامية عن هذا الموضوع بعد الدرس السابق بالعنوان نفسه الوارد في كتاب الصف الخامس.

وفي الدرس الخامس عن "وظيفة الإنسان في الحياة: العبودية والاستخلاف"، ورد في البداية شرح عن تكريم الله للإنسان، والإنسان هنا هو لفظ شامل للمرأة والرجل، وحبذا لو تم ذكر هذا المعنى لكلمة إنسان بشكل مباشر في النص، بحيث يصبح جلياً للدارسين والدارسات أن الخلافة في الأرض بما هي "إعمار الأرض والانتفاع بثرواتها وفق منهج الله سبحانه"... كما ورد في الصفحة الأولى من الدرس، هو مهمة مشتركة لكل بني الإنسان نساءً ورجالاً.

أما درس "السيادة في الإسلام للشرع" (الدرس الثاني والعشرون) فهو على علاقة غير مباشرة مع هذا البحث. وفي الدرس نفسه هنالك تأكيد لأولوية الشريعة الإسلامية على الشريعة الوضعية. ففي الصفحة الأولى يكتب أن "الشريعة الإسلامية هي القادرة على تحقيق السعادة للإنسان وإيجاد الحلول لكل مشكلاته ... الخ، "أما الشرائع الوضعية فتعجز عن تحقيق ذلك، لأن الإنسان محكوم بأهوائه وشهواته ونزواته. وواقع المجتمعات البشرية القديمة والحديثة يؤكد ذلك، فهذه المجتمعات كانت ولا تزال تعاني من جراء القوانين الوضعية من مشكلات كبيرة، وآفاق خطيرة، تضعف هذه المجتمعات، وتنشر فيها القهر والظلم والفقر والتفكك الأسري، والانحلال الأخلاقي".

وفي الصفحة الثانية من الدرس هنالك اعتراف من جهة أخرى بالسلطة التشريعية. ولكن يكتب "والإسلام لا يرفض قيام سلطة تشريعية، وإنما يجعل صلاحيات هذه السلطة مقيدة بالالتزام بالأحكام الشرعية المستفادة من نصوص الكتاب والسنة ومبادئ الشريعة الإسلامية وقواعدها العامة".

فماذا يقول الكتاب في مشروع دستور دولة فلسطين والقانون الأساسي للسلطة الوطنية اللذين اعتبرا الشريعة الإسلامية مصدراً رئيساً للتشريع وليس المصدر الرئيس للتشريع كما يقترح نص هذا الدرس؟ لقد أراد المشرعون الفلسطينيون الجمع بين الشريعة الإسلامية وبين القوانين الوضعية، فهل يريد هذا الدرس بعكس ذلك الالتزام بالشريعة الإسلامية فقط، ما يعني إقامة الحد على السارق بقطع يده، وتطبيق تعدد الزوجات، وغير ذلك من نصوص الشريعة التي لم تعد تناسب العصر الراهن؟

في إجابة غير مباشرة عن هذا السؤال، يطرح الدرس في الصفحة التالية قضية المرأة المخزومية التي سرقت: "طلب بعض الناس من أسامه بن زيد (رضي الله عنه) أن يشفع لها عند رسول الله حتى لا يقيم عليها الحد، فغضب الرسول عليه (صلعم) من ذلك، وقال: "إنما ضل من قبلكم أنهم كانوا إذا سرق الشريف تركوه، وإذا سرق فيهم الضعيف أقاموا عليه الحد، والله لو أن فاطمة بنت محمد سرقت لقطع محمد يدها".

في الحديث النبوي جانب إيجابي يتعلق بالمساواة في العقوبات بن الأغنياء والفقراء، الشرفاء والضعفاء. ولكن طالما ذكر المؤلفون هذا المثال المتعلق بحد السرقة متمثلاً بقطع اليد، فلماذا لم يذكروا بعد ذلك الآراء الفقهية المختلفة المتعلقة بإقامة الحد، وإلى أي مدى يصلح ذلك للوقت الحالي، ولماذا لم يذكروا أحكام الشريعة بالنسبة لحقوق المرأة وآراء الفقهاء المختلفين بشأنها؟ ولماذا تناقضوا مع نصوص مشروع الدستور والقانون الأساسي؟ ولماذا سمحت إدارة مركز المناهج بهذا التناقض؟

وجاء الدرس الثالث والعشرون عن "حقوق الإنسان في الإسلام"، وإذ تطرق الدرس الحادي والعشرون من كتاب الصف الخامس (الجزء الأول) إلى حقوق الإنسان في الإسلام شاملة حسب ذلك الدرس الحق المتساوي في الكرامة الإنسانية، والحق في الحرية، والحق في إبداء الرأي، والحق في العدالة، وحق المرأة، وحق الشورى، فإن درس الصف التاسع قد شمل حق الحياة، وتحريم الاعتداء عليها وقتلها، والحق في الحصول على الحاجات الأساسية من طعام، وشراب، وكساء ومسكن، ودواء، ومركب، إضافة إلى حق النفقة من خلال الزكاة والصدقة والوقف على الأقارب، وكذلك النفقة على المرضى والصغار وكبار السن. ثم جاء الحق في المساواة بغض النظر عن الجنس واللون والطبقة الاجتماعية. وهنا ورد في الصفحة الثانية من الدرس: "والمساواة أمام القانون تشمل الرجال والنساء والأغنياء والفقراء، والأبيض والأسود".

وتلا ذلك حق الحرية، بما فيها حرية الدين، والحريات السياسية هو رأي وتعبير، وأمر بالمعروف والنهي عن المنكر، وشورى، وقد اعتبر النص الشورى حقاً للأمة كلها (الصفحة الثالثة من الدرس)، وحرية التفكير، والحرية في التصرفات المالية.

وفي الصفحة الرابع من الدرس ترد ضوابط للحرية حيث ورد: "فالحريات في الإسلام محكومة بقواعد الشرع، فحرية التدين مثلاً لا تعني أن للمسلم الحق في الارتداد عن دينه. وحرية التعبير لا تعني الحق في التهجم على الإسلام والسخرية منه، ولا شتم الآخرين والإساءة إليهم، وسب مقدساتهم".

هل من تبرير لماذا لا يحق للمسلم أو المسلمة الارتداد عن الدين الإسلامي بمعنى تغييره إلى دين آخر؟ وقد أوضح الجابري (الجابري، ٢٠٠٦: ١٧) أن الارتداد الذي رفضه الرسول هو الارتداد الشامل لرفع السلاح في وجه الدولة الإسلامية ومحاربتها، أما ترك الدين فهذا يعتبر أمراً ممنوعاً؟ فهل الإسلام دين إكراه بما يتناقض والحالة هذه مع النص القرآني والنبوي الذي يرفض الإكراه في الدين؟

وفي نهاية الدرس وردت مقتطفات من الإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان، وبشأن المرأة، وورد في النقطة الخامسة منه: "إن المرأة مساوية للرجل في الكرامة الإنسانية، ولها من الحقوق مثل ما عليها من الواجبات، ولها شخصيتها المدنية، وذمتها المالية المستقلة، وحق الاحتفاظ باسمها ونسبها، وعلى الرجل عبء الإنفاق على الأسرة، ومسؤولية رعايتها"، وهذه النقطة هي المادة السادسة من إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام الذي تمت إجازته من قبل مجلس وزراء خارجية مؤتمر العالم الإسلامي.

ولطالما على الرجل عبء الإنفاق والرعاية، فإن معنى ذلك أن مكانه هو الحيز العام من أجل توفير متطلبات الإنفاق اللازم، فيما مكان المرأة هو الحيز الخاص (العائلة) لرعاية الأطفال وتدبير شؤون البيت.

فيما تقدم كله جوانب إيجابية تمت الإشارة إليها، على أن هنالك مثلاً أموراً ناقصة هي: أولاً، أن النص وضع قيوداً على حرية الاعتقاد، بما في ذلك حرية تغيير الرجل أو المرأة لدينهما، وهو ما يضع قيوداً على الحرية من جهة، وقيوداً على التزاوج بين المسلمين وغير المسلمين من جهة أخرى. ثانياً، أن النص قد وضع ضوابط على الحرية بأنها محكومة بقواعد الشرع دون توضيح، لاسيما أن هنالك تفسيرات عدة لما يعنيه الشرع. وثالثاً وأخيراً، النص أعطى حقوقاً للمرأة أقل من الرجل، ولم يقل بمنع تعدد الزوجات، وهو ما يتبناه فقهاء عديدون كمحمد عبده، وعبد الله العلايلي، والطاهر حداد، ومحمود محمد طه، وغيرهم.

كتاب الصف العاشر بجزأيه الأول والثاني

ألَّف كتاب الصف العاشر سبعة مؤلفين منهم امرأة واحده هي إيمان الحناوي، وتمام الشاعر، وستة رجال وهم: شفيق عياش، تمَّام الشاعر، جمعة أبو فخيدة، سرور ريان، محمد مطلق، بركات القصراوي (من مركز المناهج).

والجزء الأول من الكتاب يشمل، إضافة إلى دروس القرآن الكريم وعلومه والحديث الشريف وعلومه، والسيرة النبوية الشريفة، دروسا عامة أخرى في العقيدة الإسلامية والفقه الإسلامي والأخلاق والتهذيب. وإذ لا تتطرق هذه الدروس إلى أي شيء يخص المرأة، فإن سمتها العامة هي أنها مكتوبة بلغة عامة إنشائية لا تطرح آراء مختلفة، وبالتالي لا تثير التفكير، كما أنها كلها مكتوبة بلغة المذكر أسوة بكتب الصفوف السابقة.

أما الجزء الثاني، فقد احتوى على ستة دروس ذات علاقة مباشرة أو غير مباشرة بموضوع هذا البحث، هي الدروس: العاشر، الثاني عشر، والسادس عشر والسابع عشر، والحادي والعشرون، والثالث والعشرون.

وتناول الدرس العاشر "سبعة يظللهم الله بظله، وكان هؤلاء السبعة كلهم رجالاً، هم: الأمام العادل (ألا تجوز الإمامة للنساء، فعلى الأقل كان ينبغي ذكر بعض الآراء الفقهية التي تجيز الإمامة للنساء، والتوضيح بعد ذلك أن الإمام قد يكون رجلا أو امرأة حسب بعض الآراء الفقهية)، وشاب نشأ في طاعة الله (ماذا عن الشابة التي تنشأ في طاعة الله)، ورجل قلبه معلق في المساجد (إذن للمرأة أن تبقى في البيت، وليس لقلبها أن يتعلق بالمساجد كالرجل)، ورجلان تحابا في الله (ماذا عن امرأتين تحابتا في الله، أو رجل وامرأة تحابا في الله)، ورجل دعته امرأة ذات منصب وجمال (لارتكاب الفاحشة) فقال: إني أخاف الله (ماذا عن رجل يدعو امرأة لارتكاب الفاحشة فترفض وتقول: إني أخاف الله. ألا يظللها الله بظله أيضاً؟)، ورجل تصدق بصدقة أخفاها حتى لا تعلم شماله ماذا أنفقت يمينه (ماذا لو كانت امرأة هي التي تفعل الشيء نفسه، ألا يحق لها أن يظللها الله بظله أيضاً، والحالة هذه؟)، وأخيراً، رجل ذكر الله طالباً ففاضت عيناه (وبالمثل: ماذا عن المرأة التي تذكر الله فتفيض عيناها؟)

والسؤال مرة أخرى: ماذا تفهم فتيات الصف العاشر من درس كهذا؟ وما هي الرسالة الموجهة إليهن بهذا الخصوص؟

وجاء الدرس الثاني عشر عن "حجة الوداع"، وفي الصفحة الثانية عشرة وردت "خطبة الوداع" التي ألقاها النبي يوم عرفة، وورد فيها بشأن المرأة: "واستوصوا بالنساء خيراً، فإنما هن عوان عندكم، ليس تملكون منهن شيئاً غير ذلك، إلا أن يأتين بفاحشة مبينة، إن فعلن فاهجروهن في المضاجع واضربوهن ضرباً غير مبرح، فإن أطعنكم فلا تبغوا عليهن سبيلاً، إلا أن لكم على نسائكم حقاً، ولنسائكم عليكم حقاً، فأما حقكم على نسائكم فلا يوطئن فرشكم من تكرهون، ولا يأذن في بيوتكم لمن تكرهون، إلا وأن حقهن عليكم أن تحسنوا إليهن في كسوتهن وطعامهن".

وفي الصفحة اللاحقة أوضح المؤلفون معاني كل ذلك من خلال جملة مقتضبة هي: "أوصى الرسول (صلعم) بالنساء خيراً، وأكد على حقوقهن وكرامتهن".

فلماذا اكتفى المؤلفون بهذا التوضيح المقتضب، ولم يأتوا إلى كل ما قاله الرسول شاملاً أن ضرب النساء غير مباح، إلا إذا ارتكبن فاحشة مبينة، أي فاحشة مثبتة، وليس ضرباً كلما عن للمزاج كما تتم ممارسته، ولماذا لم يوضحوا أن عقاب الفاحشة هو الضرب، وليس ما هو أكثر من ذلك، وأن الضرب ذاته يجب أن يكون غير مبرح، كما أنه يمكن تجاوزه إذا "أطعنكم". وحسب منهج التسامح ذاته، لماذا لم يوضحوا أن الضرب للمرأة لم يعد يتسق مع معطيات العصر الراهن، حيث المساواة بين الرجل والمرأة، وخروج المرأة للمشاركة الشاملة في الحياة العامة؟ لماذا لم يوضحوا أن الكسوة والإطعام أصبحا اليوم مهمة متبادلة مشتركة للرجل والمرأة؟ ولماذا لم يبينوا آراء الفقهاء المختلفة بهذا الشأن؟

وجاء الدرسان السادس عشر والسابع عشر عن الميراث مفصلين، عكس الدرس أعلاه عن حجة الوداع، لذا فقد أوضح في الصفحة الثانية من الدرس السادس عشر كيف كانت المرأة تحرم من الميراث في الجاهلية، فجاء الإسلام ليمنحها ذلك تحقيقاً للعدل. وبعكس ما

هو رائج بأن الذكر يرث ضعف ما ترثه الأنثى، يوضح النص الحالات المختلفة للوارثة، وفيها حالات (كما هو موضح في الدرس السابع عشر) ترث فيها المرأة مثل الرجل، وحالات ترث فيها أكثر من الرجل، وهكذا دون حاجة إلى التفصيل في هذا المقام. وقد ورد في الصفحة الثانية من الدرس السادس عشر: "والميراث في الإسلام يقوم على العدل والإنصاف. فالمرأة مثلاً ترث في بعض الحالات كل التركة، وترث في حالات أخرى مثل الرجل، وترث في حالات نصفه. كما يأتي تفصيل ذلك وليس في ذلك أي ظلم لها. فهي ترث نصف ما يرث الرجل في كثير من الحالات، ولأنها لا تحمل ما يحمله من الأعباء والمسؤوليات، فهو الذي ينفق على الأسرة، وهو الذي يدفع المهر، ويشتري أثاث المنزل، وهو المكلف بالنفقة على أبويه وأخوته وإخوانه، والمرأة لا يجب عليها شيء من ذلك. ولذا، فالتفاوت بين ميراث الرجل والمرأة منشأه التوازي بين الحقوق والواجبات".

الدرس بهذه التوضيحات يعطي المرأة حقوقها في الميراث الشرعي ضد الممارسات المحافظة التي تحرمها من ذلك، ولكن في المقابل يجدر التساؤل: ماذا يحصل إذا أصبحت المرأة شريكاً متساوياً للرجل في تجهيز أثاث البيت والنفقة عليه؟ وماذا لو لم تأخذ أيضاً مهراً؟ "ألا يحق لها في الحالة هذه التساوي في الإرث مع الرجل، فانتفاء الموانع يعيد إلى الأصل، والأصل هو المساواة، وذلك حسب القاعدة الإسلامية المعروفة. ألم تكن تستحق هذه المسألة وقفة إضافية من المؤلفين لتوضيحها، وبالتالي إنصاف المرأة بشكل أفضل في النص؟

وجاء الدرس الحادي والعشرون معنوناً بـ "الإسلام والمرأة"، بادئاً بالإشارة إلى كيف كانت الحضارات قبل الإسلام تميز ضد المرأة وتهضم حقوقها وتوئدها وتعتبرها شراً، و"وسيلة للإغواء"، ثم جاء الإسلام فضمن للمرأة منزلة تشمل أنها مساوية للرجل في التكريم، وأن عليها التكاليف الشرعية نفسها من إيمان، وصلاة، وصيام، وحج، ودعوة، وأمر بالمعروف ونهي عن المنكر ... وهكذا. كما أن الإسلام

أعطاها حقوقاً منها: حق التصرف بمالها، وحق اختيار شريك حياتها أسوة بقول الرسول "الثيب أحق بنفسها من وليها، والبكر يستأذنها أبوها في نفسها، وإذنها صماتها"، والحق في التربية، وحسن المعاملة، والمساواة بين الأبناء الذكور والبنات الإناث، والحق في النفقة، وحق التعلم، وحق العمل.

ويورد الدرس أمثلة على مشاركات المرأة في الإسلام كمشاركة زوجة الزبير لزوجها العمل في الأرض، ومشاركتها في تحمل أعباء الدعوة، وفي مداواة الجرحى وإسقاء الماء للمقاتلين، وفي إبداء الرأي في الأمور السياسة، والمشاركة فيها كبيعة العقبة الثانية، وقيام أم سلمة بتقديم النصح للرسول بشأن صلح الحديبية ... وهكذا.

وبعد ذلك يضع الدرس ضوابط شرعية لعمل المرأة، منها أنها يجب أن لا تختلي بالرجال في أماكن العمل، وأن لا تخرج للعمل متبرجة، وكذلك "أن توازن بين حقوق زوجها وأولادها وبين عملها، بحيث لا يؤدي العمل إلى التقصير في رعايتهم أو إلحاق الضرر بهم".

يخلق هذا الدرس شعوراً جيداً لدى طالبات الصف العاشر، ولكنه يا حبذا لو تضمن الدرس أموراً أخرى منها: أن تعدد الزوجات لم يعد مناسباً للوقت الحاضر، وأن حق اختيار الفتاة البكر لزوجها لا يكون فقط بصمتها لدى خطبته لها من ولي أمرها، كما كان الأمر أيام الرسول، بل من حقها أن تتعرف على الخاطب وأن تلتقي معه قبل اتخاذ القرار، والذي لا يكون بالصمت، بل بالكلام الجهري الواضح، وكان من المهم أيضاً توضيح أن لقاء الخاطب والمخطوبة ليس خلوة مستهترة مرفوضة، بل اختلاط شرعي مسموح بهدف التعرف والتعارف، وأن كون المرأة تخرج إلى العمل اليوم، فإنها يجب أن تخطب من نفسها، وليس من ولي أمرها حتى لو كانت بكراً. ولربما كان ينبغي أيضاً أن يوضح الدرس موقفاً اتجاه الزواج المبكر، بحيث يكون من حق المرأة أن تتزوج عندما تنضج نفسياً وجسدياً وعقلياً، وتصبح قادرة على بناء

أسرة وليس قبل ذلك. كما أن الدرس تضمن حق المرأة في النفقة، وهو ما لا تريده قسم من النساء حالياً، بل يطالبن عدا عن ذلك بالحق في العمل، وبالتالي الإنفاق المشترك على البيت.

وإضافة إلى كل ما تقدم، يفترض المؤلفون فيما يبدو أن مهمة إدارة البيت هي مهمة للمرأة أساساً، وليست مهمة مشتركة للرجل والمرأة والأبناء والبنات، لذا يضعون ضوابط على ممارسة المرأة لحقها في العمل كما ورد سابقاً.

وأخيراً لدى الحديث عن حقوق المرأة السياسية، يعطي المؤلفون للمرأة حق البيعة وإبداء الرأي والانتخاب والترشيح للمجالس النيابية. فلماذا لم يذكروا حقها في الترشيح لرئاسة الدولة والآراء الفقهية المختلفة بهذا الخصوص؟ ولماذا لم يذكروا حق المرأة في أن تصبح قاضية؟

وجاء الدرس الثالث والعشرون عن "الوسطية والاعتدال"، وجاء في نهاية الصفحة الأخيرة منه، كلام عام عن الوسطية والاعتدال في الأسرة، حيث للكل حقوق عليهم وواجبات، ويضيف: "وبذا تكون العلاقة الأسرية قائمة على المودة والمحبة والتعاون في تحمل الأعباء والمسؤوليات، فكانت وسطاً بين تسلط رب الأسرة واستبداده، وبين من ينادون بالحرية المطلقة، بحيث ينصرف الأبناء دون مراقبة، ودون مراعاة للأخلاق والقيم".

كيف تمارس الوسطية المشروحة في الأسرة؟ وما المقصود بها؟ فالكلام العام في الفقرة المقتبسة أعلاه لا يكفي، إذ أن الشيطان في التفاصيل كما يقال.

كتاب الصف الحادي عشر بجزأيه الأول والثاني

لهذا الكتاب سبعة مؤلفين في جزئه الأول بينهم امرأة واحدة (نجوى شكوكاني) وستة رجال (سعيد الفقيه، مصطفى أبو صوي، إسماعيل نواهضة، زكريا الزميلي، حازم بني عودة، بركات القصراوي (عن مركز المناهج). ولم يشارك مصطفى أبو صوي في تأليف الجزء الثاني.

وفي جزئه الأول جاءت الدروس ١٤، و١٧، و٢١، و٢٤ متضمنة بعض القضايا التي تخص هذا البحث. فالدرس الرابع عشر (الرسول القدوة: ٢) تضمن شرحاً في صفحتيه الأولى والثانية لسلوك الرسول مع زوجاته، وورد: "وعلى الرغم من انشغاله (صلعم) بمهام ومسؤوليات الحكم والدعوة، وحمل هم أمته، فإن ذلك لم يشغله عن حق أزواجه في الجلوس إليهن، والاستماع لهن بلطف وبشاشة، حيث كان ألين الناس ضحاكاً بساماً مع نسائه، وكان يشاور زوجاته ويناقشهن ويأخذ برأيهن في كثير من الأمور، وبذلك يكون قد رفع من مكانة المرأة وأعلى شأنها وأبرز دورها في المجتمع".

لقد كان من المناسب إيراد هذه الأمثولة لتكون عبرة اتجاه الممارسات المحافظة التي تحط من شأن المرأة ولا تأخذ بمشورتها ورأيها.

ومن الدروس المثيرة للجدل في هذا الكتاب الدرس السابع عشر من الجزء الأول، وهو عن "الحدود"، حيث جرى شرح حد الزنا وعقوبته ووسائل إثباته وحد القذف، وحد شرب الخمر وحد السرقة، وحد الحرابة، وحد الردة. وجاء الدرس الثامن عشر عن "القصاص"، والدرس التاسع عشر عن "التعزيز"، وفيما شرح المؤلفون كل ذلك في إطار ما تقول به الشريعة، فإنهم لم ينبسوا ببنت شفة عن آليات التعامل مع هذه الحدود ضمن الحياة المعاصرة، كما لم يطرحوا آراء الفقهاء المختلفة حول هذه الحدود وآليات ممارستها وكيفية استبدالها بعقوبات أخرى تتناسب مع الواقع الحالي.

وفيما كانت اللغة ذكورية في كل دروس الكتاب، فإن الدرس الحادي والعشرين عن "تحمل المسؤولية" قد تذكر المرأة في صفحته الثانية، مؤكداً "شمولية المسؤولية للرجل والمرأة" وأضاف النص حول المرأة: "فالمرأة حصن الأسرة المنيع ومربية الأجيال، وحاملة الرؤية الإسلامية الصحيحة التي تؤهل أولادها لأدوار فاعلة إيجابية في المجتمع. ولما كانت المرأة نصف المجتمع، وجب تأهيلها وإفساح المجال أمامها لتتحمل مسؤولياتها كاملة دون اختزال، بسبب معوقات مصدرها العادات والتقاليد، وليس الدين الإسلامي الحنيف".

وفيما يرفض النص العادات والتقاليد التي تمنع تأهيل المرأة، فإنه في المقابل يحصر هذا التأهيل في توفير ما يتطلب للمرأة من أجل أن تقوم بدورها في بناء حصن الأسرة المنيع وتربية الأجيال. فأين دور المرأة في الحقل العام؟

وجاء الدرس الرابع والعشرون عن "الإسلام والإعلام" ليتحدث في نهاية الصفحة الثالثة إيجاباً عن حقوق المرأة، حيث ورد: "من الواجب تغطية مشكلاتنا الداخلية مثل الأمية والفقر وحرمان المرأة من حقوقها ودورها الذي أقره الإسلام، وتوضيح الحقوق الاقتصادية والاجتماعية والسياسية وغير ذلك".

وفي الجزء الثاني جاء الدرس الثاني عشر عن علي بن أبي طالب، وتلاه الدرس الثالث عشر متضمناً صوراً عن مواقف صحابة الرسول زيد بن حارثة، وحبيب بن عدي الأوسي الأنصاري، وعبد الرحمن بن عوف، والبراء بن مالك، وعبد الله بن مسعود، ثم جاء الدرس الرابع عشر بعنوان "من صحابيات الرسول" متضمناً اثنتين هما: زينب بنت محمد، وحفصة بنت عمر بن الخطاب، وعلى الرغم من التوازن، فلماذا جاء عدد الصحابيات في الدرس الرابع عشر اثنتين فقط، فيما وردت في الدرس السابق صور من مواقف ستة من صحابة رسول الله الرجال؟

وما عدا ذلك، فقد وردت في الجزء الثاني إشارات بشأن حقوق المرأة وحرياتها في الدرس الأول، والحادي عشر، والخامس عشر، والسادس عشر، والسابع عشر، والثامن عشر.

ففي الدرس الأول تم إيراد آيات من سورة النور بشأن الزنا وحده وحكمه، والسؤال هو لماذا تكرار هذا الموضوع بين الجزأين الأول والثاني من كتاب الصف الحادي عشر؟ ألم يكن من الأجدر شمل ذلك لدى التطرق إلى الموضوع في الجزء الأول، وبالتالي الحيلولة دون التكرار، لاسيما أن التكرار يؤدي إلى المبالغة في التركيز على موضوع معين، ما قد يجعل الممنوع يصبح مرغوباً كما يقال؟

وجاء الدرس الحادي عشر عن "وصايا الرسول للشباب" بلغة الذكور كما هو الحال في كل الكتب السابقة. وفي بداية الصفحة الثالثة، وردت الآية التي تحث الشباب على الزواج، ولكن في الوقت نفسه على "نكاح الإماء"، وهي ما تكرر في كتب لصفوف سابقة: "والذين هم لفروجهم حافظون، إلا على أزواجهم أو ما ملكت أيمانهم فهم غير ملومين" (المؤمنون: ٥-٦).

وجاء الدرس الخامس عشر عن "النظام الاجتماعي"، وركز الدرس على الأسرة كعماد للنظام الاجتماعي، وفي صفحته الثالثة أورد حديث الرسول المعروف "كلكم راع ومسؤول عن رعيته، والرجل راع في أهله ومسؤول عن رعيته، والمرأة في بيت زوجها راعية ومسؤولةٌ عن رعيتها، والخادم في مال سيده راع ومسؤول عن رعيته".

ولا يجد المؤلفون بعد ذلك فسحة لإضافة جملة مفادها أن كون المرأة مسؤولة عن بيت زوجها لا يعني حصر دورها في البيت، وإن كانوا قد كتبوا تحت النص: "كما يتعاون الآباء والأمهات في تربية الأولاد على الفضائل ... الخ"؛ أي أن المهمة هي للآباء والأمهات وليس للأمهات فقط، مع أنه كان يجب أن يقولوا: تربية الأولاد والبنات وليس الأولاد فقط.

وجاء الدرسان السادس عشر والسابع عشر عن الزواج، وجاء في الصفحة الثانية من الدرس السادس عشر عن أهمية الخطبة على أنها: "بقصد أن يتعرف كل واحد من الخطيبين على الآخر حتى يقوم عقد الزواج على أسس قوية، تؤدي إلى استقرار الحياة الأسرية وتربية الأولاد تربية سليمة".

وعلى الرغم من هذا الطرح لتعرف الخطيبين على بعضهما، فإن الفقرة اللاحقة تقول إنه لا "يجوز للخاطب أن يخلو بالمخطوبة"، فكيف يتعرفان على بعضهما البعض دون أن يختليا مع بعضهما البعض، في بيت الأهل مثلاً، وتحت مراقبتهم. فهل ذلك ممنوع دينياً؟ وتكرر الأمر في الصفحة اللاحقة، حيث ورد "يحرم الخلوة بالمرأة الأجنبية ولو لطلب الزواج، إلا أن تكون مع محرم" فما هو المقصود بالضبط؟

وفي الدرس السابع عشر (الزواج "٢")، ورد في صفحته الأولى أن للزواج ركنين: الإيجاب والقبول، وأن من شروط صحة عقد الزواج أن يكون الزوجان عاقلين بالغين مميزين (وحبذا لو اتبع ذلك بموقف يرفض الزواج المبكر)، وأن يتراضيا على الزواج. ثم يضاف في الصفحة اللاحقة ضمن الشروط اشتراط موافقة الولي، والتساؤل هنا، هو: لماذا هذا الشرط طالما أن الأساس هو الاختيار وليس الإكراه في الزواج؟ أم أنه أريد حق للولي في فرض إرادته لاسيما على الفتيات لتزويجهن حسبما تتطلب المصالح والعلاقات الخاصة بالولي؟

وضمن عنوان حقوق الزوجة على زوجها في الصفحة الثالثة من الدرس السابع عشر، ورد: حسن المعاشرة، والمهر، والنفقة، أما حقوق الزوج على زوجته، فقد ورد أولاً حق القوامة، وفسر ذلك في الصفحة الرابعة من الدرس على أنه: "فعلى الزوجة أن تطيع زوجها في غير معصية الله تعالى، والإسلام يحرم على الزوج التعسف في هذا الحق فيقع في ظلم زوجته".

والسؤال الذي سرعان ما يثار بهذا الشأن هو: لماذا يفسر حق القوامة هنا بأنه حق الزوج في الحصول على طاعة زوجة له، مع أن هنالك تفسيرات أخرى (كما تقدم في فصول سابقة من هذا الكتاب) تجعل القوامة محصورة بالإنفاق، فيما ليس للرجل أن يتدخل في حرية المرأة اتجاه مالها وعملها والدور الذي تراه لنفسها أن تلعبه في المجتمع. ألا يتم الابتعاد عن الخلافات الفقهية كما ورد في مقدمة الكتاب من أجل التمسك بالتفسيرات الأكثر محافظة ضد حقوق المرأة؟

وتشمل حقوق الزوج الأخرى على الزوجة في هذا الدرس: "أن تحافظ على عفتها، وسمعتها، كما ورد: "ويتحقق ذلك بأن تقر في بيت الزوجية، ولا تخرج إلا بإذنه، وأن لا تسمح لأحد من غير المحارم بدخول البيت إلا بإذنه".

ماذا تقول يا ترى طالبات الصف الحادي عشر عندما يقرأن هذا النص بأن الزوجة يجب ألا تخرج من البيت إلا بإذن زوجها؟ وماذا لو رفض وكان رفضه مرتبطاً بحقها في الخروج إلى العمل مثلاً، وبالتالي منعها من ذلك؟ ألا يعتبر ذلك تعدياً على حقوقها الشرعية؟

وبعد ذلك يرد أن على المرأة أن: "تكون مصدر سعادة لزوجها، سعادتها واستبشارها وحسن مظهرها ولطفها، فلا تكثر أمامه من التذمر والعبوس، بل تعمل على إشاعة البهجة، لأن الحياة الزوجية كما شرعها الله تعالى سكن ومودة وهدوء، فكل ما يعطل هذا المقصد الشرعي، أو يعكر صفو حياة الرجل، على الزوجة تجنبه، ومن ذلك أن تحرص على نظافة جسمها وثيابها، وتوجه اهتمامها بزينتها من أجل زوجها، فلا يشم زوجها منها إلا أجمل ريح، وذلك يديم العشرة بينهما".

ولكن ماذا عن الرجل: هل له أن يتذمر ويعبس وأن لا يكون ودوداً بشوشاً بساما ضحاكاً، كما ورد عن طريقة تعامل الرسول مع زوجاته في الجزء الأول من كتاب الصف الحادي عشر. لماذا لم تكتب هذه الصفات والممارسات إلا كصفات وممارسات مطلوبة من المرأة اتجاه زوجها وليس كصفات وممارسات مطلوبة من كلا الزوجين اتجاه بعضهما البعض؟

وأخيراً ورد من حقوق الزوج على زوجته: "الإخلاص في حفظ الوديعة ... وذلك بأن تحافظ على أموال الزوج، وأن لا تفرط فيها، وأن تتحرى مصلحة البيت في الإنفاق، وأن لا تسرف ولا تبذر في مال زوجها".

أليست "السياسة المالية البيتية" بالمقابل من ذلك هي مسؤولية مشتركة للزوجين، فلماذا تنصح المرأة فقط بعدم الإسراف في الإنفاق والحفاظ على المال، بدلاً من أن تكون النصيحة بذلك نصيحة للزوجين سواء بسواء؟

كتاب الصف الثاني عشر

جاء كتب الصف الثاني عشر (الثاني الثانوي) في جزء واحد ألفه سبعة منهم امرأة واحدة (نادية الدريملي)، وستة رجال: حمزه ذيب، تمام الشاعر، مروان القدومي، محمود مهنا، أيمن الدباغ، بركات القصراوي (من مركز المناهج).

وجاء الدرس الثاني من وحدة السير والتراجم عن "دور المرأة في عصر النبوة والخلافة، متطرقاً إلى هذا الدور في طلب العلم من خلال حضور النساء لمجالس العلم مع الرجال في المسجد (فلماذا إذن تركز غالبية كتب التربية الإسلامية الفلسطينية في صورها على رجال ذاهبين إلى المسجد أو يصلون فيه، ولا تذكر أو تصور النساء في هذا الصدد طالما كن يقمن بذلك في عهد الرسول؟).

كما أن النساء كن يقمن بأدوار تعليمية في نشر العلم والدين، وأخذ ابن عساكر العلم عن أكثر من ١٨٠ امرأة، وكن يقمن بالعمل والمساعدة في الإنفاق على البيت، وكانت زينت جحش زوجة الرسول تعمل وتتصدق. كما شاركت النساء في الحياة الاجتماعية من خلال مشاركتهن في صلاة الجمعة، والأعياد، والحج، والصدقات، وشاركت في السياسة كالبيعة وقيام أم سلمة بإبداء الرأي للرسول في صلح الحديبية. وأخيراً تم التطرق إلى دور المرأة في الجهاد من خلال مثال أم عمارة المازنية.

والسؤال، لماذا لم تقم دروس أخرى بالإشارة إلى مشاركة المرأة في الإنفاق على المنزل كما أشار هذا الدرس؟ ولماذا كان التركيز أكثر على دور المرأة في الحيز الخاص؟

وجاء الدرس الأول من وحدة "النظام الاجتماعي" عن "تنظيم الإسلام للعلاقة بين المرأة والرجل"، شارحاً أن لا رهبانية في الإسلام، بل هنالك زواج ينظم الغريزة الجنسية. كما أن الإسلام دعا إلى منع انتشار

الفاحشة عبر ستر العورة، وعدم النظر إليها، واجتناب الخلوة، وكذلك اجتناب التبرج والالتزام بالاحتشام، ومنع الزوجة أن تصف تفاصيل جمال امرأة أخرى لزوجها، والنهي عن المجاهرة بالفواحش وإظهارها للمجتمع، واستعمال الأسلوب المؤدب والألفاظ المؤدبة لدى الحديث عن الغريزة . . . وهكذا.

وجاء الدرس الثاني في وحدة "النظام الاجتماعي" عن الطلاق، مبيناً أحكام الطلاق الذي يقوم به الزوج اتجاه زوجته، ولكنه لم يتضمن شروحات عن حق المرأة في طلب الطلاق، ومتى يجوز لها ذلك، مؤجلاً ذلك إلى الدرس التالي.

وجاء الدرس الثالث من الوحدة نفسها عن "التفريق بين الزوجين" كالمخالعة، وهي أن تطلب الزوجة الطلاق مقابل تنازلها عن مهرها أو دفعها مبلغاً للرجل، والتفريق على طريق القضاء بسبب النزاع والشقاق، أو الغيبة والضرر، أو العيوب أو الامتناع عن النفقة.

ومرة أخرى تطرح الدروس السابقة هذه القضايا كلها دون أن ترفقها بشروحات للآراء الفقهية المختلفة بشأنها، ما يبقي أحقية الرجل في طلب الطلاق أعلى من أحقية المرأة، كما أنه يبقى له أن يعذبها إذا ما طلبت الطلاق رافضاً ذلك من جانبه، أو طالباً مبالغ عالية جداً مقابل ذلك كما في حالة المخالعة.

وجاء الدرس الرابع من "وحدة النظام الاجتماعي" بعنوان "قضايا معاصرة في قضية الأموال الشخصية" (١)، ويتضمن هذا الدرس أموراً جديدة عدة، منها الحض على الفحص الطبي قبل الزواج، والتحذير من أضرار الزواج العرفي على المرأة، وجواز التلقيح الصناعي من الرجل لزوجته.

وأخيراً، جاء الدرس الخامس من وحدة "النظام الاجتماعي" بعنوان "قضايا معاصرة في قضية الأحوال الشخصية" (٢)، حيث يوافق على

تنظيم النسل والمباعدة بين ولادة وأخرى، فيما يرفض تحديد النسل من خلال "قيام أحد الزوجين أو كليهما باستئصال القدرة على الإنجاب ... من خلال عملية جراحية"، كما يرفض أن تتدخل الدولة لمنع رعاياها من الإنجاب بما يزيد على عدد محدد من الأطفال تحدده الدولة.

وبالنسبة للإجهاض، يقبل به النص قبل نفخ الروح، أما بعد نفخها فهو مسموح للحفاظ على حياة الأم فقط، وما عدا ذلك فهو ممنوع.

ماذا عن قرار الزوجين المشترك الحر بتحديد نسليهما بولدين أو ثلاثة مثلاً. هل هذا ممنوع أم لا؟ ولماذا يجب أن يتدخل فقهاء الإسلام في هذا الأمر؟ لماذا يتدخلون أيضاً في حق المرأة بإغلاق الرحم حتى لا يحصل حمل إضافي بعد إنجاز اتفاقها مع زوجها على إنجاب عدد محدد من الأطفال؟

أسئلة تبقى برسم تفسيرات أخرى للشريعة، وحبذا مرة أخرى لو تم إيراد آراء فقهية مختلفة حول هذه الموضوعات.



الفصـل الخـامـس

خلاصـات واستنتاجـات



الفصل الخامس

خلاصات واستنتاجات

إلى أي مدى تؤثر كتب التربية الإسلامية المدرسية الفلسطينية على عملية التحول الديمقراطي في المجتمع الفلسطيني؟ وبأي اتجاه فيما يتعلق بحقوق المرأة وحرياتها وحمايتها واستدامتها؟

لا شك في أن لكتب التربية الإسلامية تأثيراً على الثقافة الموجهة للسلوك الفردي والاجتماعي، وهي لم تتورع عن ذكر استهدافها لهذا التأثير في مقدمات المؤلفين لهذه الكتب، التي ركزت كما تقدم على أهداف: التشكيل العقائدي، التشكيل الثقافي/الفكري، التشكيل السلوكي، وتكوين الفرد الصالح للحياة في المجتمع والدنيا، والقادر على بناء الوطن والمجتمع وفق أصول الدين الحنيف والقواعد الشرعية، وذلك كما ورد في تلك المقدمات. كما أن كتاب الصف التاسع قد كان صريحاً عندما دعا إلى أن تكون "السيادة للشرع" في المجتمع كما تقدم أيضاً. وأضاف الدرس الحادي والعشرون من كتاب الصف الحادي عشر (الأول الثانوي) بعنوان "موقف الإسلام من العولمة": "٥. في المجال السياسي: تحاول الدول الكبرى فرض نظامها السياسي بالترويج للديمقراطية وحقوق الإنسان والتعددية السياسية. والذي يفهم الإسلام فهماً حقيقياً يتضح له أن النظام الإسلامي بما اشتمل عليه من قيم وتعاليم لترسيخ قيم

الشورى وحقوق الإنسان والتعددية، هو الأفضل والأنسب لحياة بني البشر جميعاً، وهو القادر على إسعادهم" (ج٢، ص: ٩٨).

وهكذا، فإن هذا النص يقدم الإسلام كأفضلية على الديمقراطية، كما أنه يطالب بجعله نظام الحياة "لبني البشر جميعاً". وقد يقال أن النص مكتوب بطريقة تتبنى الديمقراطية، وحقوق الإنسان، والتعددية، ولكن في المقابل، فإن النص يطرح المسألة بلغة تجعل ديمقراطية الإسلام الشورية أعلى من كل ما أبدعه البشر من ممارسات ديمقراطية لاحقاً، وهو طرح يحتاج إلى إثبات، أو هو على الأقل أيضاً موضع جدل.

ولطالما أن الهدف هو بناء الوطن والمجتمع وفق أصول الدين الحنيف وسيادة الشرع، فإنه يجدر التساؤل عن أية أصول للدين يتم الحديث لاسيما في ظل تعدد التفاسير والاجتهادات الفقهية؟ وكذلك عن أي شرع؟

أجابت مقدمات مؤلفي الكتب الإسلامية المدرسية عن هذا السؤال بأنهم قد اختاروا الابتعاد عن الخلاقات الفقهية والمذهبية في نصوص هذه الكتب. فهل أدى هذا الابتعاد إلى طرح نصوص تتلاقى مع مفاهيم الثيولوجيا الإسلامية الليبرالية التي هي الأقرب للفكر الديمقراطي-الليبرالي أم العكس؟ أم أنه قد تم شق طريق وسط في هذا الإطار؟

إن نصوص الكتب التي تم تحليلها في هذا الكتاب تتضمن دروساً تتلاقى مع المنظور الليبرالي عامة، ومع المنظور الليبرالي لحقوق المرأة خاصة، لاسيما الدرسين عن حقوق الإنسان للصفين الخامس والتاسع، والدرسين عن حقوق الإنسان وحقوق المرأة للصف السادس، كما أن هنالك الدروس عن صحابيات رسول الله لصفوف عدة، والدروس التي تشير إلى تكريم الله للإنسان بطريقة متساوية؛ سواء أكان ذكراً أم أنثى، وهنالك أيضاً الإشارات المختلفة عن رفع الإسلام لشأن المرأة قياساً بما كانت عليه أحوالها في عصر الجاهلية، وما شابه.

على أن الدروس القليلة حول بعض ما ذكر تترافق مع مواقف غامضة من موضوع الديمقراطية وعلاقتها بالشورى، من مواثيق حقوق الإنسان الدولية وعلاقتها "بالإعلان الإسلامي لحقوق الإنسان" الذي أوردته الكتب المدرسية كما تبين. كما أن هنالك إشكالية "السيادة للشرع"، وعلاقتها بالقوانين البشرية الوضعية المرتبطة بحق البشر كمستخلفين لله في الأرض، في إبداع قوانين تنظم حياتهم عليها.

كما تترافق الدروس القليلة المذكورة مع مواقف إشكالية وردت في الكتب المدرسية للتربية الإسلامية بشأن حقوق المرأة وحرياتها، ومواقف أخرى تم تجنبها على الرغم من أهميتها.

وقد تم في الفصل الرابع التطرق إلى كافة المواقف الإشكالية الواردة في الكتب المدرسية للتربية الإسلامية التي تسبب الإحباط للطالبات الطفلات. وكما تم تبيانه، فإن اللغة لم تكن ذكورية فقط في ألفاظها، بل انعكست ألفاظها على أمثلتها في دروسها، بحيث جاءت غالبية الدروس عن الذكور الرجال وأدوارهم "كالسبعة الذين يظللهم الله بظله" في الدرس العاشر للصف العاشر، الذي جاء مثالاً بارزاً لما وصل إليه تضخيم الذكورية، بحيث تم نسيان المرأة نسياناً كاملاً، مع أنه توجد نساء عديدات يمكن أن يتصفن بصفات الرجال السبعة نفسها الذين تم ذكرهم.

وجاءت دروس الكتب المدروسة في هذا الكتاب لتجعل المرأة للبيت، وإذا ما خرجت منه، فإنما تخرج لشأن متعلق بالبيت (كشراء القطايف في أحد دروس الصف الثاني)، وتخرج الفتاة لزيارة صاحبتها، وتأتي صاحبتها لزيارتها (دروس الصف الثاني أيضا)، فيما يخرج الولد للعمل التطوعي، بما هو عمل عام لخدمة المجتمع في دروس الصف نفسه، كما صور الأب في دروس الصف نفسه على أنه الذي يعمل ليل نهار للإنفاق على الأبناء والبنات، فيما صورت الأم على أنها المناط بها دور التربية والرعاية في المنزل، وعندما تخرج من البيت، فإنها لا تخرج إلى بإذن زوجها كما ورد في أحد دروس الصف الحادي عشر

(الأول الثانوي). وفيما يخرج الرجال للصلاة جماعة في المساجد، فإن المرأة تصلي في بيتها كما ورد في العديد من الدروس والصور، وفي حالات قليلة فقط كدرس للصف السابع وآخر للصف الثاني الثانوي، تم توضيح حق المرأة في العمل في المجال العام، والمشاركة في الإنفاق على الأسرة.

وعدا قضية جعل الحيز الخاص للمرأة، والحيز العام للرجل، فإن الكتب المدرسية للتربية الإسلامية لا تتحرج من طرح قضايا حق الرجال في نكاح الإماء في دروس الصف الخامس، كما تطرح ما للرجال من حور عين في الجنة في كتاب الصف الخامس، وتكرر ذلك في كتاب الصف السادس. ولم يُعرْ المؤلفون لهذه المناهج (لربما لكون غالبيتهم العظمى من الذكور)، اهتماماً حتى لتوضيح هذا الأمر ولتقديم تفسيرات له للطالبات الصغيرات اللواتي يتعلمن هذه النصوص مثلهن مثل الذكور من الطلاب!

وما ينطبق على قضايا نكاح الإماء والحور العين، ينطبق أيضاً على قضايا "الحدود" في الإسلام، بما فيها حد الردة وحد الزنا وغيرهما، فهذه الحدود يتم إيرادها وشرحها، فيما لا يكلف المؤلفون أنفسهم لا تبرير إيرادها في الكتب المدرسية، ولا توضيح إذا ما كانت يجب استخدامها في العصر الراهن، أم استبدالها بعقوبات أخرى تتناسب مع طابع العصر الذي نعيش. كما لم يوضحوا بشكل كافٍ أن حد الردة يشمل من يغيرون دينهم، أم أنه يطبق فقط على من يتحولون من الإسلام إلى محاربة المسلمين، مع العلم أنه توجد آراء فقهية حول هذا الموضوع كما تبين من هذه الدراسة.

كما ورد ضرب الرجال لزوجاتهن عند النشوز، وورد حق القوامة للرجل، ولم توضح تفسيرات لذلك وآراء فقهية مختلفة حوله.

وإضافة لقضايا إشكالية تم طرحها في الكتب، وأخرى تم طرحها دون تعليل. فإن الكثير من القضايا قد تم تجنبها، ومنها على سبيل المثال لا

الحصر: دور المرأة في الحيز العام، فلم ترد دروس تبين دور المرأة المهم في بناء المجتمع والاقتصاد سوى درسي الصفين السابع والثاني الثانوي المذكورين، وبالتالي اقتصر إبراز أدوار النساء في هذا المجال من خلال الحديث عن الصحابيات وأدوارهن في الماضي في هذا الخصوص.

وهنالك دور المرأة السياسي: فالمناهج تفادت خوض غمار النقاش حول حق المرأة في تولي منصب رئاسة الدولة، أو أن تكون قاضية على سبيل المثال. وهنالك قضايا تعدد الزوجات، وشهادة النساء في المحاكم، وحق النساء المسلمات في الزواج من غير المسلم، وحق المرأة بالعصمة في عقد الزواج . . . وهكذا.

وبالنسبة لحق المرأة في الشراكة في الإنفاق على الأسرة وقيادتها، لم يرد سوى إشارة واحدة حول ذلك في أحد دروس الصف الثاني الثانوي كما تقدم، وكان ذلك متعلقاً بالإنفاق فقط، وليس القيادة.

ويمكن إيراد أمثلة عديدة على قضايا غابت من الكتب المدرسية لحقوق المرأة وحرياتها. والسؤال هو: لماذا تم تفادي هذه القضايا؟ ولماذا لم تستطع الكتب المدرسية التصدي إليها طالما هي تهدف إلى التشكيل العقائدي والفكري والسلوكي كما ورد؟ أم المطلوب أن يكون هذا التشكيل ناقصاً؟ أم إبقاء الطالب والطالبة أسرى للممارسات المحافظة اتجاه هذه القضايا التي تم تجاهلها، بدل العمل من أجل تغييرها؟

ويثير هذا السؤال الأخير سؤالاً آخر متعلقاً بالتحول الديمقراطي عامة، وهو السؤال عن النظرة العامة إلى دور المناهج والكتب المدرسية. فهل تهدف هذه المناهج والكتب إلى تكريس ما هو قائم أم إلى تنوير الأجيال الجديدة بطرق العمل من أجل تغييره؟

لقد أجاب الفصلان الثالث والرابع من هذا الكتاب عن هذا السؤال عبر تحليل الأسس العامة للمناهج، وكذلك تحليل نصوص الكتب المدرسية للتربية الإسلامية.

وبالنسبة للأسس العامة للمناهج، فقد بينت هذه الدراسة أن هذه الأسس لم تكرس فقط ما هو قائم دون تغييره، بل إنها أخذت الطالب والطالبة الفلسطينيين إلى الوراء قياساً بوثيقة الاستقلال للعام ١٩٨٨، ولذلك بدل أن تهتدي بوثيقة الاستقلال متحدثة عن فلسطين كموئل للرسالات السماوية الثلاث وللتطور الديمقراطي الليبرالي، فإنها جعلت البعدين الإسلامي والقيمي الاجتماعي ذوي أولوية على وثيقة الاستقلال كمرجعية للمناهج عامة، وهكذا عدنا إلى الماضي التليد بديلاً للالتزام بمستوى التقدم الذي وصل إليه المجتمع الفلسطيني في الحاضر.

وقد جاءت المعالجة لحقوق المرأة في الكتب المدرسية للتربية الإسلامية بناء على هذه الأسس للمناهج معالجة محافظة في الكثير من الجوانب، ومعها لم تتصدَّ هذه الكتب ولو بدرس واحد لحقوق غير المسلمين في فلسطين، فيما اقتصرت على الحديث عن أهل الكتاب بشكل عام، وحق مجادلتهم بالحسنى، بدل أن تطرح حق المواطنة المشترك معهم، وهو حق يعترف فقهاء عديدون بأنه حق يشمل المسلم وغير المسلم دون تمييز.

وعزز من محافظة الكتب المدرسية للتربية الإسلامية أنها اعتمدت -كما تقدم- مراجع تاريخية للزمخشري، والبخاري، ومسلم، والشافعي، والعسقلاني، والطبري، والغزالي، والقرطبي، والترمذي، وأبو هشام، وابن تيمية، وغيرهم، إضافة إلى مراجع معاصره لسيد قطب، وسعيد حوى، ويوسف القرضاوي، ومحمد قطب، ومحمد رشيد رضا، وغيرهم، وأخرى حديثة مثل أبو الأعلى المودودي وغيرهم، فيما غابت عن قوائم المراجع دراسات الفقهاء الأقرب للثيولوجيا الإسلامية الليبرالية كرفاعة الطهطاوي، وجمال الدين الأفغاني، ومحمد عبده، والطاهر حداد، ومحمود محمد طه، وعبد الله النعيم، وراشد الغنوشي، وعبد الله العلايلي، وغيرهم.

ومن جهة أخرى، اعتمدت الكتب منهج التعبئة وحشو المعلومات (من أجل إبراز عظمة هذا الدين كما ورد في مقدمة كتاب الصف الأول)، وكرست أسلوب الإشراك وليس المشاركة مع الطالب، وركزت في هذا الإطار على دور المعلم القدوة، وليس المعلم الشريك العضو في المجموعة التعليمية الذي يأخذ من الطلبة ويتعلم منهم/ن أو يعلمهم/ن.

وفي نطاق ذلك كله، طرح الإسلام في الكتب المدرسية للتربية الإسلامية كنظام للحكم السياسي (السيادة للشرع)، وطرح النظام الاقتصادي الإسلامي، والنظام الاجتماعي الإسلامي، ومنهج الرسول في الإدارة والحكم، كما طرحت مواقف الإسلام من التسامح والإعلام والفن والبيئة والإعلام والعلاقات الدولية والديمقراطية وحقوق الإنسان، هذا ناهيك عن طرح الأخلاق الإسلامية، والسلوك الإسلامي، وأسس العقيدة والفقه، وسيرة الرسول، ومضامين القرآن الكريم؛ أي أن الكتب على الرغم من تجاهلها وتجنبها لبعض القضايا الخاصة بحقوق المرأة والأقليات غير المسلمة، فإنها في المقابل طرحت رؤية شاملة للمجتمع سياسياً واقتصادياً واجتماعياً وفكرياً، تتناقض بعض مكوناتها مع مضمون وثيقة الاستقلال.

وبالنسبة للطالبة/الطفلة التي تتلقى وتدرس كتب التربية الإسلامية المدرسية، فقد ميزت هذه الكتب ضدها بلغة المذكر وغير ذلك، ما يشكل انتهاكاً للمواثيق الدولية لحقوق الإنسان والاتفاقية الدولية لمناهضة كافة أشكال التمييز ضد المرأة، وإعلان المؤتمر العالمي الرابع المعني بالمرأة للعام ١٩٩٥ لحقوق الطفلة الذي تضمن: "ضرورة احترام حقوقها على قدم المساواة مع الطفل، والقضاء على جميع أشكال التمييز ضدها، والعمل من أجل إلغاء كافة العمليات التربوية المنحازة لجنس معين، التي تعزز حالات اللامساواة القائمة بين الجنسين" (زيدان، ص: ٣٣).

بناءً على ما تقدم، يبدو أن ثمة حاجة إلى مجموعة من التغييرات والتعديلات، وذلك لكي تصبح كتب التربية الإسلامية المدرسية

الفلسطينية أكثر تناسباً مع متطلبات التحول الديمقراطي وضمان حقوق المرأة وحرياتها.

ولعل أول التغيرات التي لا بد من القيام بها هي تلك المتعلقة بإعادة صياغة الأسس العامة للمناهج الفلسطينية، بحيث ترتكز على مضامين وثيقة الاستقلال أولاً وثانياً وعاشراً، وكذلك على المواثيق الدولية لحقوق الإنسان، بما فيها الاتفاقية الدولية لمناهضة كافة أشكال التمييز ضد المرأة.

وبناء على ذلك، يكون التغيير الأول أن يصار إلى إعادة صياغة الخطوط العريضة لكتب التربية الإسلامية لتتسق مع وثيقة الاستقلال والمواثيق الدولية لحقوق الإنسان، ولتضمن الحقوق والحريات المتساوية للمرأة، جنباً إلى جنب مع الرجل بشكل كامل. ولا بد لهذه الكتب أن تطرح المواقف الفقهية الإسلامية التي تتناسب مع التطور الديمقراطي، والتي لا تقبل تعدد الزوجات وكل أشكال التمييز ضد المرأة، كما لا بد لها أن تتجاوز اللغة الذكورية، وأن تعتمد لغة محايدة اتجاه الجنسين، وأن تقدم تأويلات تتناسب مع حقوق الإنسان برؤية معاصرة لقضايا مثل نكاح الإماء والحور العين، وأحقية المرأة في رئاسة الدولة، وشهادتها في المحكمة وغيرها من القضايا الإشكالية.

وبالنسبة لمراجع الكتب المدرسية، فهي يجب أن تشمل مراجع مكتوبة من الإصلاحيين المسلمين، وليس فقط المراجع المكتوبة من الفقهاء القدامى والمحافظين والمحايدين كما درجت العادة عليه في المراجع المقدمة في هذه الكتب للطلبة في شكلها الحالي.

ولعل من المهم ثالثاً أن يصار إلى ضم خبراء في الديمقراطية وحقوق الإنسان وحقوق المرأة إلى فرق التأليف لكتب التربية الإسلامية، وعدم حصرها على أساتذة الشريعة في الجامعات والكليات والمتفقهين في الدين. كما لا بد من جعل عدد المؤلفات مساوية لعدد المؤلفين في كل فريق من المؤلفين/المؤلفات. ويترافق مع ذلك تشكيل فريق للمراجعة

الدورية للكتب المدرسية للتربية الإسلامية، بمشاركة خبراء في الديمقراطية وحقوق الإنسان وحقوق المرأة إضافة إلى فرق التأليف.

ومن المقترح رابعاً أن يصار إلى إنشاء منتدى حواري دائم حول القضايا الإشكالية بالنسبة لحقوق المرأة في الإسلام، تنسق عمله وزارة التربية والتعليم، ويعقد لقاءات دورية لعرض المواقف الفقهية المستجدة اتجاه هذه القضايا الإشكالية، بما يوسع آفاق النظرة إليها، على أن يكون جمهور هذه اللقاءات هو أطقم الوزارة من مشرفين/ات، ومرشدين/ات، وتربويين/ات، ومعلمين/ات.

ومن جهة أخرى، فإن عقد هذه اللقاءات الحوارية في المدارس ذاتها هو أمر إضافي مهم، ويمكن أن يتم ذلك بأشكال مختلفة منها: استضافة متحدثين ومتحدثات ذوي اختصاص في دروس التربية الإسلامية حول هذه الموضوعات، وطلب قراءة نصوص خارجية من الطلبة ومناقشتها في الصف، إضافة إلى عقد أنشطة غير منهجية حول هذه الموضوعات.

ولا بد للقاءات الحوارية؛ سواء للتربويين والتربويات أو الطلاب والطالبات من أن تشمل أيضاً مقارنة المفاهيم الإسلامية حول حقوق المرأة مع نصوص الاتفاقية الدولية لمناهضة كافة أشكال التمييز ضد المرأة، وغيرها من الاتفاقيات ذات العلاقة. كما لا بد لها أن تشمل محاضرات وندوات ولقاءات حول المقاربات المختلفة لحقوق المرأة كالنسوية الليبرالية، ونظرية النوع الاجتماعي، وما يرتبط بها من توسيع الآفاق بشأن توضيح أدوار المرأة المجتمعية والإنتاجية والإنجابية، دون حصر النقاش بدورها العائلي والإنجابي.

ومن المقترح خامساً أن يصار إلى تطوير دروس بديلة للدروس الإشكالية في كتب التربية المدرسية للتربية الإسلامية، واقتراح تبنيها على وزارة التربية والتعليم، وهذه إحدى القضايا التي ربما يجب أن تعمل عليها مؤسسات المجتمع المدني الفلسطيني.

طريق طويل ما زال ينتظر فلسطين لبناء مجتمع الحريات السياسية والاقتصادية والاجتماعية، ولكافة فئات وقطاعات المواطنة، فكيف للمناهج، بما فيها كتب التربية الإسلامية المدرسية، أن تسهم في ذلك؟ وحينما تتحول فلسطين إلى مجتمع الحرية، ستتحول التربية الإسلامية بدورها من مساقات مفروضة إلى مساقات اختيارية. فهل ذلك ممكن؟

١

المصادر والمراجع

أولاً: باللغة العربية

أبو عياش، إسراء. "صورة المرأة في المناهج الفلسطينية"، **مجلة الدراسات الفلسطينية**، شتاء ٢٠٠٦.

أبو نحلة، لميس. **التعليم والتدريب المهني والتقني في فلسطين من منظور تخطيط ودمج النوع الاجتماعي**، جامعة بيرزيت: مركز الدراسات النسوية، ط١، ١٩٩٦.

إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام، المجاز من قبل: مجلس وزراء خارجية منظمة مؤتمر العالم الإسلامي، القاهرة، ٥ آب ١٩٩٠.

الأمم المتحدة (مكتب المفوض الأعلى لحقوق الإنسان). **قواعد ومعايير دولية خاصة بسيادة القانون وحقوق الإنسان**، (د.ت). www.un.org

براون، ناثان. **مسودة دستور فلسطين**، رام الله: المركز الفلسطيني للبحوث السياسية والمسحية، ٢٠٠٣.

البرغوثي، إياد وآخرون. **حقوق الإنسان في مناهج التعليم الديني العالي في فلسطين**، رام الله: مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠٣.

البرغوثي، إياد. **الإسلام السياسي في فلسطين– ما وراء السياسة**، القدس: مركز القدس للإعلام والاتصال، ٢٠٠٠.

بناني، فريدة، ومعادي، زينب. **دليل تكريم النساء في النصوص المقدسة**، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي: مشروع إدارة الحكم في الدول العربية، (د.ت). www.pogar.org

بني عودة، غازي. "عرض ومراجعة لأعمال مؤتمر فلسفة التعليم العالي في فلسطين"، **تسامح**، العدد الخامس – السنة الثانية، ٢٠٠٤.

بهلول، رجا. **المرأة وأسس الديمقراطية في الفكر النسوي الليبرالي**، رام الله: **مواطن**؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ط١، ١٩٩٨.

الجابري، عابد، محمد. "كتاب في جريدة: الديمقراطية وحقوق الإنسان"، رام الله: **جريدة الأيام**، ٢٠٠٦.

الجرباوي، تفيدة. "صورة المرأة في المناهج الفلسطينية"، مجلة **المعلم/الطالب**، العددان الأول والثاني، ٢٠٠٣.

الحروب، خالد. "الأخوان المسلمون الأردنيون والحكومة: إستقرار الأردن هو البوصلة الضابطة" **جريدة القدس**، ٢٠٠٧/٨/١٦.

زيدان، محمد. **حقوق المرأة–حقوق الإنسان**، الناصرة: المؤسسة العربية لحقوق الإنسان، حقوق الإنسان حقوقنا جميعاً، (د.ت).

زيداني، سعيد. "التعددية، الديمقراطية، ومفهوم الدولة المحايدة"، **آفاق فلسطينية: مجلة أبحاث جامعة بيرزيت**، العدد ٧، ١٩٩٣.

زيداني، سعيد. "الحزب السياسي، والمجتمع المدني، والنظام الديمقراطي"، **أزمة الحزب السياسي الفلسطيني**، رام الله: **مواطن**؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ط١ ١٩٩٦.

زيداني، سعيد. "المسألة الديمقراطية والتصوران المتنافسان للدولة الحديثة"، **الوقائع الكاملة لجلسات: المؤتمر الفلسطيني الأول حول الديمقراطية**، القدس: بانوراما، ١٩٩٤.

السعداوي، نوال. **الوجه العاري للمرأة العربية**، القاهرة: المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط١، ١٩٧٧.

سعيد السيد، محمد. **مقدمة لفهم منظومة حقوق الإنسان**، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ط٢، ١٩٩٧.

السلطة الفلسطينية (وزارة التربية والتعليم). **نشرة تعريفية بمركز تطوير المناهج الفلسطينية**، أيار ١٩٩٦.

الشاعر، ناصر الدين. "حقوق الإنسان في مناهج التعليم الديني العالي في فلسطين" كتاب جديد يصدر عن مركز رام الله لدراسات حقوق الإنسان، **تسامح**، السنة الأولى، ٢٠٠٣.

شخشير-صبري، خولة. **المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين**، رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ط١، ٢٠٠٠.

الشوربجي، منار. **الديمقراطية وحقوق المرأة بين النظرية والتطبيق**، رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ط١، ١٩٩٦.

الصليبي، علي، محمد. "المرأة والديمقراطية في الإسلام"، **الوقائع الكاملة لجلسات المؤتمر الفلسطيني الأول حول الديمقراطية**، القدس: بانوراما، ١٩٩٤.

عبد السميع، عمرو. **أحاديث الحرب والسلام والديمقراطية (الديمقراطية)**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية، ط١، ١٩٩٨.

عبد الهادي، مها. **واقع المرأة في فلسطين: وجهة نظر إسلامية**، نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، ١٩٩٩.

العسالي، علياء. "صورة المرأة في منهاج التربية المدنية للصف الأول الأساسي وحتى الصف السادس الأساسي"، **تسامح**، العدد الخامس – السنة الثانية، ٢٠٠٤.

غليون، برهان، وآخرون. **حول الخيار الديمقراطي، دراسات نقدية**، رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ط١، ١٩٩٣.

الغنوشي، راشد. **الحريات العامة في الدولة الإسلامية**، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط١، ١٩٩٣.

القاسم، أنيس. "مسودة مشروع النظام الدستوري: السلطة الوطنية في المرحلة الانتقالية"، في خليل الشقاقي، **الانتخابات والنظام السياسي الفلسطيني**، نابلس: مركز البحوث والدراسات الفلسطينية، ١٩٩٥.

القرآن الكريم، سورة الحجرات

كايد، عزيز. **القضايا الخلافية في مشروع دستور الدولة الفلسطينية**، رام الله: المركز الفلسطيني للبحوث السياسية والمسيحية، ٢٠٠٤.

كرولنغ، مولر، هوبرتس. **البعد الاجتماعي للسياسة الليبرالية**، بوتسدام: مؤسسة فريدريش ناومان، ٢٠٠٤.

مؤسسة فريدريش ناومان، مؤسسة رينيه معوض. **مختارات من الفكر الليبرالي**، بيروت، ١٩٩٦.

المبادرة الفلسطينية لتعميق الحوار العالمي والديمقراطية "مفتاح". **وضيعة المرأة الفلسطينية: دراسات وتقارير**، رام الله: ٢٠٠٣.

بيت المعرفة، **مجلة محاور إسلامية**، القاهرة، ١٩٨٩. طبعة مكتبة الكمال، نابلس، الضفة الغربية، (د.ت).

مركز إبداع المعلم. **إدماج الوعي بالنوع الاجتماعي في التعليم دليل للمعلمين والمعلمات**، رام الله: ١٩٩٩.

مركز إبداع المعلم. **دليل المعلم الإرشادي في إدماج مفاهيم حقوق الإنسان والديمقراطية والنوع الاجتماعي على المناهج**، رام الله: (د.ت).

مركز إبداع المعلم. **مفاهيم في الديمقراطية والجندر والتربية**، رام الله: ١٩٩٩.

مركز إبداع المعلم. **وقائع المؤتمر الدولي حول: دور المعلم/ة في الدفاع عن حقوق الإنسان**، رام الله: ٢٠٠١.

مناع، هيثم. **الإسلام وحقوق المرأة**، القاهرة: مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان، ٢٠٠١.

نايف، مي عمر. "صورة المرأة في منهجي اللغة العربية والإنجليزية للصفين الرابع والتاسع"، **تسامح**، العدد الخامس – السنة الثانية، ٢٠٠٤.

نسيبة، سري. "الحزب السياسي والديمقراطية"، **أزمة الحزب السياسي الفلسطيني**، رام الله: مواطن؛ المؤسسة الفلسطينية لدراسة الديمقراطية، ط١، ١٩٩٦.

نسيبة، سري. **الحرية: بين الحد والمطلق**، بيروت: دار الساقي، ط١، ١٩٩٥.

هويار، فيرنر، ولامبدورف، أتوغراف. **أفكار ليبرالية**، القدس: مؤسسة فريدريش نومان، ط١، ٢٠٠٤.

وزارة التربية والتعليم: الإدارة العامة للمناهج التربوية (مركز تطوير المناهج). **خطة المناهج الفلسطيني الأول**، رام الله: ط١، ١٩٩٨.

الكتب التعليمية:

للصف الأول الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية: ج١**، رام الله: ٢٠٠١.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية: ج٢**، رام الله: ٢٠٠١.

للصف الثاني الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٥-٢٠٠٦.

للصف الثالث الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٤.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٤.

للصف الرابع الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٣.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٣.

للصف الخامس الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٤.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٤.

للصف السادس الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠١.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٢.

للصف السابع الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، التربية **الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٢.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٢.

للصف الثامن الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٣.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٣.

للصف التاسع الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٤.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٤.

للصف العاشر الأساسي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٥.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢، رام الله: ٢٠٠٥.

للصف الأول الثانوي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج١، رام الله: ٢٠٠٥.

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، ج٢. رام الله: ٢٠٠٦.

للصف الثاني الثانوي:

دولة فلسطين: وزارة التربية والتعليم العالي، **التربية الإسلامية**، رام الله: ٢٠٠٦.

ثانياً، باللغة الانجليزية

Abu Zayd, Nasr and others, *Reformation of Islamic Thought*. Amsterdam: Amsterdam University Press, 2006.

Boulillon, Hardy. *What are Human Rights?*. Potsdam: The Liberal Institute of the Friedrich Naumann Foundation, 2004.

Hroub, Khaled, *Hamas: Political Thought and Practice*. Washington, DC: Institute for Palestine Studies, 2000.

Melnik, Stefan, *Freedom, Prosperity and the Struggle for Democracy*. Berlin: Liberal Verlag, 2004.

Ministry of Education – Palestine. "The Palestinian Curriculum and Textbooks". *Palestine-Israel Journal*, Vol. VIII No.2 2001. pp.115-118.

Nasru, Fathiyeh. *Preliminary Vision of a Palestinian Education System*. Birzeit University: Center For Research and Documentation of Palestinian Society, 1993.

Ramzi A. Rihan. "The Palestinian Educational Development Plan: Promise for the Future". *Palestine-Israel Journal*, Vol. VIII No.2 2001. pp.19-33.

Yayla, Atilla, *Islam, Civil Society and Market Economy*, Turkey: Liberte Books, 2002.

Websites:

http://www.pogar.org
http://www.pcdc.edu.ps/
http://www.Hassanalbana.org/
http://www.qaradawi.net/
http://www.islamtoday.net/
http://www.pnic.gov.ps/
http://www.athfer.com/

منشورات مواطن

سلسلة دراسات وأبحاث

في المسألة العربية: مقدمة لبيان ديمقراطي عربي
عزمي بشارة

تَمْكِينُ الأَجْيَالِ الفِلَسطينيةِ: التعليمُ والتعلُّم تَحتَ ظروفٍ قَاهِرَة
نفيدة جرباوي وخليل نخلة

"وَأَمْـرُهُـمْ شُـورَى بَيْـنَـهُـمْ": الإسـلاميـون والـديـمقراطيـة
رجا بهلول

فلسطين الى أين؟ تلاشي حل الدولتين (باللغة الإنجليزية)
تحرير جميل هلال

الطبقة الوسطى الفلسطينية، بحث في فوضى الهوية والمرجعية والثقافة
جميل هلال

النظام السياسي الفلسطيني بعد اوسلو: دراسة تحليلية نقدية (طبعة ثانية - مزيدة)
جميـل هــــلال

نظريات الانتقال إلى الديمقراطية: إعادة نظر في براديغم التحول
جوني عاصي

من التحرير إلى الدولة: تاريخ الحركة الوطنية الفلسطينية ١٩٤٨-١٩٨٨
هلغى باومغرتن

تقاسيم زمّار الحيّ - مقالات
فيصل حوراني

بروز النخبة الفلسطينية المعولمة (باللغة الانجليزية والعربية)
ساري حنفي وليندا طبر

الحداثة المتقهقرة: طه حسين وأدونيس
فيصل دراج

صفد في عهد الانتداب البريطاني ١٩١٧ - ١٩٤٨
مصطفى العباسي
بالتعاون مع مؤسسة الدراسات الفلسطينية والمقدسية

الجبل ضد البحر
سليم تماري

من يهودية الدولة حتى شارون: دراسة في تناقض الديمقراطية الإسرائيلية
عزمي بشارة

تشكل الدولة في فلسطين (باللغة الانجليزية)
تحرير: مشتاق خان، جورج جقمان، انج أمندسن

مستقبل النظام السياسي الفلسطيني والآفاق السياسية الممكنة
تحرير: وسام رفيدي
وقائع مؤتمر مؤسسة مواطن، ومعهد ابراهيم ابو لغد ٢٠٠٤

التربية الديمقراطية، تعلم وتعليم الديمقراطية من خلال الحالات
ماهر شلبي

حركة معلمي المدارس الحكومية في الضفة الغربية ١٩٦٧-٢٠٠٠
عمر عساف

المجتمع الفلسطيني في مواجهة الاحتلال: سوسيولوجيا التكيف المقاوم خلال انتفاضة الاقصى
مجدي المالكي واخرون

سلسلة رسائل الماجستير

سلسلة مداخلات واوراق نقدية

المسالة الوطنية الديمقراطية في فلسطين
وليد سالم

الحركة الطلابية الفلسطينية ومهمات المرحلة تجارب وآراء
تحرير مجدي المالكي

الحركة النسائية الفلسطينية اشكاليات التحول الديمقراطي واستراتيجيات مستقبلية
وقائع مؤتمر مواطن ٩٩

اليسار الفلسطيني: هزيمة الديمقراطية في فلسطين
علي جرادات

الخطاب السياسي المبتور ودراسات أخرى
عزمي بشارة

أزمة الحزب السياسي الفلسطيني
وقائع مؤتمر مواطن ٩٥

المجتمع المدني والتحول الديمقراطي في فلسطين
زياد ابو عمرو واخرون

الديمقراطية الفلسطينية
موسى بديري واخرون

المؤسسات الوطنية، الانتخابات والسلطة
اسامة حلبي واخرون

الصحافة الفلسطينية بين الحاضر والمستقبل
ربى الحصري واخرون

الدستور الذي نريد
وليم نصــار

سلسلة اوراق بحثية

دراسات اعلامية ٢

تحرير: سميح شبيب

دراسات اعلامية

تحرير: سميح شبيب

الثقافة السياسية الفلسطينية

باسم الزبيدي

العيش بكرامة في ظل الاقتصاد العالمي

ملتون فيسك

الصحافة الفلسطينية المقروءة في الشتات ١٩٦٥ -١٩٩٤

سميح شبيب

التحول المدني وبذور الانتماء للدولة في المجتمع العربي والاسلامي

خليل عثامنة

المساواة في التعليم اللامنهجي للطلبة والطالبات في فلسطين

خولة الشخشير

التجربة الديمقراطية للحركة الفلسطينية الاسيرة

خالد الهندي

التحولات الديمقراطية في الاردن

طالب عوض

النظام السياسي والتحول الديمقراطي في فلسطين

محمد خالد الازعر

البنية القانونية والتحول الديمقراطي في فلسطين

علي الجرباوي

سلسلة التجربة الفلسطينية

أحلام بالحرية (الطبعة الثانية)
عائشة عودة

الواقع التنظيمي للحركة الفلسطينية الأسيرة دراسة مقارنة ١٩٨٨- ٢٠٠٤
اياد الرياحي

مغدوشة: قصة الحرب على المخيمات في لبنان
ممدوح نوفل

يوميات المقاومة في مخيم جنين
وليد دقة

أحلام بالحرية
عائشة عودة

الجري الى الهزيمة
فيصل حوراني

أوراق شاهد حرب
زهير الجزائري

البحث عن الدولة
ممدوح نوفل

سلسلة مبادئ الديمقراطية

ما هي المواطنة؟
فصل السلطات
سيادة القانون
مبدأ الانتخابات وتطبيقاته
حرية التعبير
عملية التشريع
المحاسبة والمساءلة
الحريات المدنية
التعددية والتسامح
الثقافة السياسية
العمل النقابي
الاعلام والديمقراطية

سلسلة ركائز الديمقراطية

التربية والديمقراطية
رجا بهلول

حالات الطوارئ وضمانات حقوق الانسان
رزق شقير

الدولة والديمقراطية
جميل هلال

الديمقراطية وحقوق المرأة بين النظرية والتطبيق
منار شوربجي

سيادة القانون
اسامة حلبي

حقوق الانسان السياسية والممارسة الديمقراطية
فاتح عزام

الديمقراطية والعدالة الاجتماعية
حليم بركات

سلسلة تقارير دورية

تطوير قواعد عمل المجلس التشريعي نحو قانون للسلطة التشريعية
إعداد : جهاد حرب اشراف: عزمي الشعيبي

نحو نظام انتخابي لدولة فلسطين الديمقراطية
جميل هلال،عزمي الشعيبي وآخرون

الاعمال التشريعية الصادرة عن رئيس السلطة الوطنية الفلسطينية
سناء عبيدات

دراسة تحليلية حول أثر النظام الانتخابي على تركيبة المجلس التشريعي القادم
احمد مجدلاني، طالب عوض









سلسلة مداخلات واوراق نقدية

هذا الكتاب

دراسة نقدية لحقوق المرأة وحرياتها كما تناولتها المناهج الفلسطينية للتربية الإسلامية، وذلك عبر المقارنة بين منظور الديمقراطية الليبرالية ومنظور مناهج التربية الإسلامية لهذه الحقوق والحريات.

وتتناول الدراسة المقررات الفلسطينية للتربية الإسلامية منذ الصف الأول وحتى الصف الثاني عشر، ويسبق دراستها لهذه المقررات عرض للمنظور الديمقراطي الليبرالي عامة مقارنة بالمنظور الإسلامي عامة، وكذلك مناقشة لمضامين المنظورين ذاتيهما فيما يتعلق بحقوق المرأة وحرياتها.

وتبين الدراسة أن هنالك شوطاً كبيراً ينبغي قطعه من أجل تحقيق التلاقي بين مضامين مقررات التربية الإسلامية، وبين الإسلام الليبرالي خاصةً، والديمقراطية الليبرالية عامةً، بما في ذلك أيضاً التلاقي مع الوثائق الليبرالية الفلسطينية، ممثلة بوثيقة الاستقلال، والمسودة الأولى لدستور دولة فلسطين، والرؤى المبكرة حول المناهج الفلسطينية التي أعدت في السنوات الأولى من عمر السلطة الوطنية الفلسطينية مستندة إلى وثيقة الاستقلال.

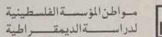
وليد سالم

مؤلف لـ ٢٧ كتاباً وعشرات الأوراق البحثية حول قضايا الديمقراطية والمجتمع المدني والمواطنة واللاجئين وغير ذلك، مدرب لـ ٣٠ ألف فلسطينياً حول قضايا الديمقراطية وبناء المؤسسات، مدير جمعية الديمقراطية وتنمية المجتمع في القدس، عضو المجلس الوطني الفلسطيني، وكاتب عمود صحافي دورياً.

إيمان الرطروط

ماجستير في علم الاجتماع والتنمية، مدرّسة في جامعة القدس المفتوحة، ومدرّسة سابقة في جامعة القدس، باحثة في قضايا المرأة، ومنسقة لمشاريع نسوية في القدس.





ISBN 978-9950-312-46-3